I 4098

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

ÎNVĂŢĂMÎNTUL LICEAL ÎNTR-O NOUĂ ETAPĂ DE DEZVOLTARE*** ● NOI DIMENSIUNI ALE EDUCAŢIEI POLITICE ŞI MORALE A ELEVILOR de Andrei Dancsuly ● FORŢA MODELATOARE A ACTIVITĂŢILOR CULTURALE DE MASĂ de Patiţa Silvestru ● FUNCŢIILE FORMATIVE ALE POEZIEI PATRIOTICE LA CLASELE III—IV de Aurora Ilie ● CRITERII DE APRECIERE A ACTIVITĂŢII CADRELOR DIDACTICE de Timotei Petride

7

ANUL XXVI, iulie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990
(97)
- IUI 2005
- IUL 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STANESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK.

Tiparul executat sub cd. 1032 la I. P. „Filaret"
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4098.
BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

7/1977

2022

* * * Învățămîntul liceal într-o nouă etapă de dezvoltare 2
ANDREI DANCSULY : Noi dimensiuni ale educației politice și morale a elevilor . . 4
PATIȚA SILVESTRU : Forța modelatoare a activităților culturale de masă 8

PERFECȚIONAREA CARACTERULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

GH. UNGUREANU : Activități diferențiate cu elevii din treapta I de liceu pentru îmbunătățirea ortografiei și exprimării în scris 12
PAVEL PETROMAN : Elevul, coautor al comunicării educative în actul de predare — învățare a literaturii 15
CONSTANTIN BLĂNARU : Compunerile, mijloc complex de formare a personalității preadolescenților. 19
MIHAI JIGĂU, MIHAELA NIȚU : Bugetul de timp al elevilor de gimnaziu și liceu 22
NICOLAE MITROFAN : Dinamica nivelului de aspirație în microgrupul școlar 26
N. CERCHEZ, IL. TRANDAFIR, M. TRANDAFIR : Contribuții la tehnica determinării nivelului inițial de pregătire a elevilor într-un liceu agroindustrial 29

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I—IV

AURORA ILIE : Funcțiile formative ale poeziei patriotice la clasele III-IV. 35
GABRIELA MITRĂNESCU : Probleme ale predării integrate a limbii române. 38
MARCELA PENEȘ : Notarea elevilor din cl. I și aprecierea finală 40
TEODOR DRĂGOIU, VALERIA DRĂGOIU, Orarul — factor favorizant al succesului școlar în ciclul primar 41
DUMITRU MUSTER, SOFIA PUȘCAȘU : Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice 44

DIN CARNETUL INSPECTORULUI ȘCOLAR

TIMOTEI PETRIDE : Criterii de apreciere a activității cadrelor didactice 48
FLOREA STAN : Noi atribute ale inspecției școlare 50

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

CONSTANTIN CRIȘAN : Școala poloneză din mediul rural 53
MATEI CERCHEZ : Modalități de îmbinare a studiului cu munca productivă în învățămîntul cubanez 55

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

PETRE BĂRBULESCU, ANTON VASILESCU : A III-a Conferință a pedagogilor din țările socialiste 58
NICOLAE VINȚAN : Dezbateri despre școala viitorului 60
I. CREMER : Bicentenarul Liceului pedagogic din Năsăud 61

CĂRȚI — IDEI

V. LAZĂR : Liderii în dinamica grupurilor de ADRIAN NICOLAU 63
MARIA ENĂȘESCU : Îndrumător metodic de ELVIRA CREȚU și colab. 11
SIMONA VORNICESCU, LAZĂR VLĂSCEANU : Curs de psihologie generală de PAUL POPESCU-NEVEANU 64
FLORIAN IACOMI : Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic de EDITH OCKEL 7

26697

ÎNVĂȚĂMÎNTUL LICEAL ÎNTR-O NOUĂ ETAPĂ DE DEZVOLTARE

Plenara C.C. al P.C.R. din 28–29 iunie a.c. a dezbătut și aprobat măsuri de o deosebită însemnătate pentru perfecționarea învățămîntului liceal, profesional și superior.

Pe baza prevederilor programului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, a indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, măsurile aprobate reglementează, într-o concepție nouă, unitară, structura, organizarea și conținutul învățămîntului liceal, în strînsă legătură cu dezvoltarea economico-socială a țării, cu progresul științei și culturii. Așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, „Se poate spune că prin măsurile adoptate acum încheiem de fapt activitatea de așezare pe o bază nouă, în concordanță cu prevederile Programului partidului, a întregului învățămînt".

Reglementările prevăzute sînt de natură să asigure cadrul juridico-organizatoric necesar pentru intensificarea pregătirii generale, de specialitate și politice a elevilor de liceu, în vederea continuării studiilor în forme superioare de învățămînt, precum și încadrării în producție la sfîrșitul studiilor, pe baza unui sistem de deprinderi profesionale corespunzătoare celor mai noi tehnologii din producție.

Începînd cu anul școlar 1977–1978 vor funcționa următoarele tipuri de licee: industriale, agro-industriale și silvice, economice și de drept administrativ, sanitare, de matematică-fizică, de științe ale naturii, pedagogice, de filologie-istorie, de artă. Liceele vor funcționa în două trepte cu durata de 4 ani la cursuri de zi și de 5 ani la cursuri serale. Liceele pedagogice și cele de coregrafie nu sînt organizate pe trepte.

Diversitatea tipurilor și profilurilor liceelor, pe măsura diversificării ramurilor și domeniilor de activitate ale producției, corespunzătoare dezvoltării noastre social-economice, creează în mod practic posibilitatea fiecărui tînăr să-și realizeze aspirațiile profesionale, să se pregătească pentru a se integra în producție.

Absolvenții clasei a VIII-a a gimnaziului au, în continuare, obligația, stabilită de Plenara C.C. al P.C.R. din 18–19 iunie 1973, să urmeze cursurile de zi ale treptei I de liceu.

La absolvirea clasei a X-a elevii, ca absolvenți ai învățămîntului general obligatoriu de 10 ani se pot prezenta la concursul de admitere în clasa a XI-a (treapta a II-a) a liceului, pot să se înscrie la școli profesionale sau să se încadreze în producție.

Pe linia acestor trei posibilități, tinerii abordează, nemijlocit, munca, dobîndind astfel prestigiul făuritorilor de bunuri materiale, sentimentul plenar de satisfacție pe care ți-l dă faptul că ești social util, că ai în față un viitor profesional fără echivoc.

Studiile liceale se încheie cu examenul de bacalaureat, prin care se verifică — pe lîngă maturitatea de pregătire generală a candidaților — și nivelul deprinderilor lor practice, motiv pentru care printre probe va figura și o lucrare practică.

Diploma de bacalaureat dă dreptul la continuarea studiilor în oricare instituție de învățămînt superior. Candidații care nu obțin diploma de bacalaureat, precum și cei care nu urmează învățămîntul superior, sînt încadrați în producție ca practicanți. Pentru desăvîrșirea pregătirii profesionale de către elevii de liceu se instituie stagiul de practicant cu durata de 3–6 luni pentru absolvenții treptei I și de 3–12 luni pentru absolvenții treptei a II-a. Pe toată durata stagiului practicanții lucrează efectiv în producție, avînd calitatea de persoane angajate în muncă. La terminarea stagiului de practicant, elevii sînt supuși unui examen de calificare, organizat de către școala profesională pentru absolvenții treptei I și de către liceele de specialitate, împreună cu unitățile de producție de profil, pentru absolvenții treptei a II-a. Prin introducerea stagiului de practicant după terminarea liceului, școlile de specializare post-liceală rămîn fără obiect, motiv pentru care își încetează activitatea.

Pentru persoanele care, indiferent de vîrstă, îndeplinesc condițiile de studii, sînt încadrate în muncă, precum și pentru țăranii care lucrează în gospodăria individuală, meșteșugarii cu ateliere proprii, liber profesioniștii care desfășoară activități autorizate de lege și femeile care își îngrijesc copiii sau desfășoară activitate în gospodăria proprie, se organizează, în continuare, învățămîntul seral.

În spiritul prevederilor Congresului al XI-lea al partidului, ale Congresului educației politice și al culturii socialiste și al indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu privind promovarea în rîndurile tineretului a celor mai reprezentative trăsături și calități de personalitate care trebuie să caracterizeze pe constructorii socialismului și comunismului, educația elevilor este concepută prin muncă și pentru muncă, pe baza unei pedagogii active, de angajare a acestora în responsabilități concrete față de societate, de colectivul de muncă și față de propria lor formare.

Un accent deosebit se pune pe perfecționarea continuă a conținutului procesului de învățămînt, pe modernizarea tehnologiilor didactice.

După cum se știe, actualul plan cincinal este planul revoluției științei și tehnicii. Învățămîntul românesc trebuie să se manifeste, în aceste condiții, în mod intensiv, cu salturi de calitate în ceea ce privește planurile de învățămînt, programele școlare, manualele, metodele de predare și mijloacele didactice. „Acum — menționa secretarul general al partidului — esențialul va consta în efortul de îmbunătățire a conținutului învățămîntului, de ridicare a nivelului său științific și legare tot mai strînsă de producție și viață. Să asigurăm ca predarea disciplinelor pentru fiecare ramură să corespundă celor mai moderne cuceriri ale științei și tehnicii, să permită formarea unor cadre cu un înalt nivel de cunoștințe". Concomitent se impune lărgită sfera colaborării dintre profesor și elev, ridicarea efectivă a acestuia la treapta de coparticipant la acțiunea educativă care se exercită asupră-i, activizarea lui în domeniul cunoașterii științifice și al unui contact mai strîns, creator, cu realitatea vieții practice.

Promovarea în rîndurile tineretului a concepției științifice, marxist-leniniste, studiul aprofundat și aplicativ al științelor sociale, sînt cerințe impuse de sarcina transpunerii în practica învățămîntului a noilor structuri de organizare și funcționare a învățămîntului liceal.

Marea capacitate de cuprindere a tinerei generații la învățătură cu care a fost investit învățămîntul liceal, mobilitatea acestuia ca rezultat al diversității tipurilor, profilurilor și meseriilor, precum și nivelul de pregătire fără concesii de calitate, așază liceul românesc pe treapta superioară a acestui nivel de învățămînt în confruntarea sa internațională. Faptul că absolvenții treptei I și cei ai treptei a II-a a liceului au asigurate locuri de muncă și sînt pregătiți pentru a le putea deține cu un aport de muncă efectivă reprezintă o formulă integratoare specifică și posibilă numai în orînduirea noastră socialistă.

Concepția reorganizării liceului românesc aparține partidului, secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Prin aceasta se continuă o tradiție neabătută, aceea de a implica în planurile de dezvoltare economică, culturală și politică a țării tînăra generație și a-i oferi condiții ca aceasta să se formeze pentru a desăvîrși cu devotament și competență proiectul viitorului nostru comunist. .

Constituie o obligație imperioasă a cadrelor didactice de a se angaja cu mai multă fermitate pe drumul perfecționării profesionale, politice și pedagogice, pentru a putea fi la înălțimea unor asemenea sarcini de muncă și perspective.

NOI DIMENSIUNI ALE EDUCAȚIEI POLITICE ȘI MORALE A ELEVILOR

Prof univ. dr. ANDREI DANCSULY

Formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor reprezintă un obiectiv fundamental al întregii opere de făurire a societății socialiste pe pămîntul patriei noastre. Activitatea desfășurată în această direcție nu are un caracter de campanie, nu exprimă un simplu deziderat, ci o necesitate obiectivă, o cerință legică a edificării noii orînduiri, Făurirea unei societăți socialiste avansate presupune o preocupare permanentă față de formarea omului nou, cu o conștiință revoluționară, cu o înaltă ținută moral-politică.

Tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, președintele Republicii arată că „Partidul, întreaga noastră societate desfășoară o amplă activitate educativă pentru formarea trăsăturilor înaintate ale omului nou, cu un larg orizont de cunoaștere, capabil să înțeleagă și să interpreteze just complexele fenomene și procese ale naturii și societății, să participe activ și conștient la transformarea revoluționară a lumii"[1].

Rolul deosebit al școlii ca factor principal de educare și formare a omului nou se concretizează nu numai prin aceea că ea desfășoară o activitate pedagogică sistematică și multilaterală, orientată spre obiective precise, dar și prin faptul că acțiunea ei educațională are loc în principal la vîrsta copilăriei și tinereții, cînd se pun temeliile trăsăturilor de personalitate, cînd are loc procesul intens de formare a conștiinței și conduitei moral-politice. Este firesc, deci, ca în ansamblul eforturilor generale de perfecționare și intensificare a activității de educație politică și morală a oamenilor muncii, o atenție specială să se acorde școlii, valorificării tuturor posibilităților de care dispune această instituție. Cu tot progresul ce s-a obținut în acest domeniu, mai cu seamă în ultimii ani, rămîn încă deschise numeroase probleme, soluționarea cărora va aduce contribuții substanțiale nu numai la educația morală și politică a elevilor, ci și la întregul proces de formare integrală a personalității acestora.

De aceea, „Trebuie să crească rolul educativ al școlii — subliniază secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — contribuția ei la cultivarea în rîndul tineretului a înaltelor trăsături morale ale omului nou, constructor al socialismului"[2]. În acest spirit punctăm, în cele ce urmează, cîteva aspecte ale activității școlare referitoare atît la folosirea mai eficientă a căilor și formelor deja consacrate, precum și la dezvăluirea unor noi resurse prin care se poate contribui mai substanțial la formarea conștiinței și conduitei moral-politice a elevilor.

1.

Este necesar ca efortul pedagogic consacrat intensificării educației moral-politice a elevilor să-și fixeze ca punct inițial și de bază *problematica stabilirii obiectivelor.* Transformările profunde ce au loc în toate domeniile vieții sociale, realizările obținute în dezvoltarea forțelor de producție, în perfecționarea continuă a relațiilor sociale, în înflorirea economică și culturală a țării, au produs și produc în permanență schimbări substanțiale în gîndirea oamenilor, în conștiința și conduita lor moral-politică.

Activitatea educațională desfășurată atît în plan social, cît și în cadrul școlii trebuie să manifeste o sensibilitate sporită față de aceste modificări, să-și lărgească și să-și aprofundeze conținutul și sfera ei de acțiune prin cuprinderea tuturor aspectelor noi, a cerințelor și tendințelor ce apar în relațiile dintre oameni, în atitudinea lor față de cauza progresului, a socialismului și comunismului în patria noastră. Nu spunem nici o noutate cînd afirmăm că în domeniul activităților educative preocuparea față de elaborarea *taxonomiei obiectivelor* este destul de modestă, ceea ce are repercusiuni negative asupra organizării și desfășurării eficiente a acestei munci, precum și asupra evaluării rezultatelor obținute. Poate tocmai datorită complexității procesului educației

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Conferința națională a scriitorilor,* „Scînteia" din 27 mai 1977.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România,* prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, Ed. politică, Buc., 1976.

morale ar trebui ca pedagogia să depună eforturi mai stăruitoare în această privință, să elaboreze în mod **analitic** și într-o viziune *prospectivă* obiectivele concrete ce se impun a fi rezolvate în diferite perioade de vîrstă, în variatele condiții și situații în care are loc procesul educațional.

În acest sens se cuvine a menționa faptul că, dacă în privința elaborării prospective a obiectivelor educației intelectuale și profesionale pedagogia a înregistrat unele rezultate demne de luat în seamă, problematica educației morale a fost mai puțin abordată într-o asemenea perspectivă. Or, omul anului 2 000 — participant activ și devotat al operei de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și a comunismului în patria noastră —, trebuie caracterizat și sub aspectul fizionomiei lui moral-politice, ce se formează cu trăsături ale personalității începînd de la vîrsta fragedă.

Documentele de partid și îndeosebi Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste, Expunerea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației politice și al culturii socialiste din iunie anul trecut, cuprind deosebit de valoroase indicații în ceea ce privește trăsăturile moral-politice ale omului nou. Caracteristicile noi ale patriotismului socialist, ale atitudinii față de muncă, ale umanismului socialist, menționate în aceste documente, oferă pedagogiei prețioase puncte de reper în orientarea prospectivă a activității educative.

Ca o tendință evidentă în evoluția profilului moral-politic al omului nou se înscrie rolul crescînd al *concepției științifice*, al gîndirii științifice în aprecierea fenomenelor vieții contemporane, în determinarea atitudinii morale, ceea ce implicit înseamnă și depășirea unor prejudecăți, a unor limite, atitudini și vederi înguste, tributare unor idei și practici iraționale, mistice.

Spiritul colectivist este o altă trăsătură a personalității care nu numai în sistemul socialist, dar și la nivel mondial este din ce în ce mai mult reclamată de nevoia cooperării în toate domeniile de activitate. Ca o problemă fundamentală a educației noastre această trăsătură trebuie privită în complexitatea ei și în mod analitic. Odată cu dobîndirea unor tehnici de colaborare, dezvoltarea unei atitudini juste față de sarcinile colectivului, a capacității de a-și subordona interesele personale celor colective, a spiritului de responsabilitate, de ajutor reciproc, prevenirea apariției unor atitudini individualiste și egoiste etc. — sînt aspecte ale educației morale care solicită o preocupare din ce în ce mai susținută.

Cele de mai sus au doar un caracter ilustrativ în sensul de a sublinia necesitatea elaborării unei taxonomii a obiectivelor educative într-un sistem ierarhic și diferențiat, cu un pronunțat caracter prospectiv. Concretizarea acestor obiective în cadrul unui sistem unitar trebuie să coboare pînă la clase, discipline de învățămînt, lecții, activități obștești etc. În planificarea activităților școlare obiectivele educării diferitelor calități morale, trăsături de caracter sînt formulate, de obicei, într-un mod general, fără să constituie sarcini concrete, bine precizate, realizarea cărora să poată fi urmărită și evaluată. Formulări generale, stereotipe, care mai pot fi întîlnite de la grădiniță pînă la ultima clasă de liceu nu pot avea nici o justificare, fără a mai vorbi de eficiență.

2.

Valorificarea educativă multilaterală a procesului de învățămînt este un alt domeniu care prezintă încă numeroase aspecte neexplorate în suficientă măsură. Depășirea unilateralității intelectualismului moral, după care săvîrșirea faptei bune este garantată de înțelegerea justeței ei, nu înseamnă subaprecierea laturii cognitive a formării profilului moral al elevilor. Dar, dincolo de aceasta, procesul instructiv oferă numeroase *și variate posibilități de educare morală* și politică a elevilor, fapt ce este pe deplin cunoscut și subliniat în pedagogia noastră. Am putea spune că accentuarea caracterului formativ al învățămîntului a devenit un loc comun. Apare însă un paradox. În timp ce în principiu — pe bună dreptate — se subliniază primatul *formativului* față de *informativ*, în abordarea concretă a oricărui aspect al procesului de învățămînt, se situează pe prim plan obiectivele instructive, iar cele educative ocupă un loc cu totul secundar.

De exemplu, în privința tipizării și elaborării structurii lecțiilor este luată în considerare aproape exclusiv latura instructivă (informativă) a procesului de învățămînt. Însuși criteriul de bază al tipizării — sarcina didactică dominantă — exprimă clar această orientare. Evident, nu poate fi negat faptul că la lecții se desfășoară în mod preponderent o activitate instructivă, de însușire a cunoștințelor și de formare a deprinderilor. Se pune însă întrebarea : dacă în condițiile *cînd necesitatea promovării unui învățămînt formativ* devine tot mai imperioasă, poate fi axată întreaga problematică a structurii și tipizării lecției exclusiv pe latura ei instructivă ? S-ar putea obiecta la această observație că formativul se realizează în cadrul și prin informativ. Ne întrebăm însă : întotdeauna formativul se realizează prin informativ și are un rol atît de subordonat, încît aspectele lui nu pot influența cu nimic structura lecției ?

Considerăm că, în spiritul accentuării caracterului educativ al învățămîntului, sarcina dominantă a lecției nu întotdeauna trebuie să fie neapărat de natură instructivă. *Sînt și trebuie să fie din ce în ce mai multe* lecții destinate problemelor formative ale învățămîntului. Această tendință trebuie să se

formuleze chiar în scopul lecției, sarcina ei dominantă fiind *nu una instructivă, ci una formativă*. Printre aceste sarcini, legate de trezirea și dezvoltarea intereselor ,formarea motivației, a convingerilor, declanșarea și întărirea unor trăiri afective etc., un loc important trebuie să ocupe și *obiectivele educației moral-politice a elevilor.*

Valențele educative ale procesului de învățămînt sînt date nu numai prin conținutul de idei al diferitelor lecții [3], ci și prin modul cum este organizat acest proces, cum participă elevii la rezolvarea diferitelor sarcini. Ca principală formă de activitate a elevilor, procesul de învățămînt oferă numeroase și variate *posibilități de exersare a conduitei* elevilor în spiritul cerințelor morale. Formarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi conștiinciozitatea, punctualitatea, spiritul de răspundere, perseverența, spiritul colectivist etc. sînt aspecte care nu pot fi scăpate din vedere în organizarea oricărei activități didactice. În acest sens, ne interesează nu numai rezultatul procesului de învățămînt, ci și modul cum este el organizat, cum sînt asigurate condițiile optime unei activități cu profunde implicații formative.

3.

Promovarea unor *forme și metode active* nu este o problemă nouă nici în educația moral-politică. Ea are însă o deosebită actualitate, fiindcă, așa cum subliniază Piaget, o morală activă, o conștiință liberă a individului, care în același timp să respecte drepturile și libertatea altora, se formează în activitate, în relații complexe în cadrul colectivului [4].

Formarea calităților moral-politice, a unor convingeri ferme, precum și asigurarea unității strînse între conștiință și conduită se realizează cu succes atunci cînd acest proces complex se bazează pe o experiență de viață concludentă a elevilor, atunci cînd cerințele morale nu sînt însușite doar pe baza unor informații verbale, ci sînt elaborate pe cale inductivă, prin confruntare directă a individului cu realitatea, cu sarcinile și obiectivele pe care le impune colectivitatea în care trăiește și muncește, astfel ca influențele educative să fie strîns împletite cu efortul de autoformare și autoperfecționare.

În acest sens, perfecționarea modalităților de organizare și de desfășurare a activităților educative nu se reduce doar la introducerea unor metode și forme noi, considerate mai eficiente, ci problema constă în elaborarea și promovarea unui asemenea sistem metodic, care să îmbrățișeze și să valorifice toate posibilitățile pe care ni le oferă realitatea socială în care trăiește copilul, condițiile școlare și ale vieții de organizație. În acest complex de influențe și împrejurări copilul este privit nu ca un simplu receptor al normelor și cerințelor etice, ci este pus în situația de a le trăi, de a le traduce în viață, de a modela pe alții și de a se modela pe sine însuși. Evident, crearea unor asemenea condiții nu poate avea loc decît în cadrul unor colective bine sudate, cu un înalt spirit de solidaritate și conștiință a responsabilității. Viața și activitatea colectivă este locul de plămădire a unor variate și dinamice relații în care fiecare elev influențează și este influențat, conduita lui fiind cizelată în permanență de condițiile și mediul educogen pe care le oferă un colectiv bine organizat.

Această idee se exprimă în recentele măsuri adoptate de Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. privind creșterea rolului unităților socialiste, al organizațiilor obștești, al maselor populare în înfăptuirea principiilor legalității socialiste, pentru reeducarea celor ce comit abateri și încălcări ale normelor de conviețuire socială și ale legilor țării.

Sensul profund al acestor măsuri se referă deopotrivă și la rolul educativ crescînd al colectivelor școlare. Deși, în general este cunoscută teoria colectivului de elevi, mai sînt multe aspecte pedagogice ale acestui fenomen care cer o elaborare mai cuprinzătoare și mai analitică, atît în ceea ce privește procesul de închegare a colectivului, cît și al implicării lui eficiente în formarea personalității fiecărui elev. Dacă ne referim doar la un singur aspect al problemei, la relațiile interpersonale, de pildă, ne dăm seama că în afară de relațiile preferențiale (afective), celelalte tipuri de relații sînt încă slab elaborate în pedagogie. Or, eficiența educativă a colectivului de elevi se realizează printr-un sistem complex de relații de interdependență între membrii săi, care se caracterizează prin responsabilitatea unuia față de celălalt și față de întregul colectiv.

Identificarea și dirijarea acestor relații complexe este una din căile cele mai eficiente și variate de educare a elevilor. Acordarea cu grijă a *statutelor* și *rolurilor* prin prisma trăsăturilor psiho-individuale și a perspectivei educaționale, alternarea lor, rezolvarea unor conflicte de rol, atribuirea unui conținut adecvat relațiilor interpersonale etc., sînt modalități care pot fi utilizate cu mult succes în vederea formării comportamentului, a trăsăturilor de caracter, precum și în corectarea unor deficiențe în atitudinea și comportarea elevilor.

Într-o asemenea viziune pedagogică doar în mod convențional putem vorbi despre existența anumitor metode, pen-

---

[3] V. BUNESCU, *Accentuarea valorii educative a conținutului învățămîntului*, „Rev. de ped." 1, 1977.

[4] JEAN PIAGET, *Où va l'éducation*, Bibl. Mediations, Denoël/Gonsthier.

tru a *marca* unele acțiuni educative mai distinse și mai conturate. Valoarea lor depinde însă întru totul de modul în care ele se integrează într-un sistem unitar de influențe, în care copilul se manifestă *activ* prin efortul de a înțelege și asimila valorile etice și culturale, de a îndeplini cît mai conștiincios sarcinile și obligațiile ce-i revin ca școlar, pionier sau utecist, ca membru al unui colectiv de muncă de care este legat printr-o rețea de relații active și responsabile. În ultima analiză nici nu se poate concepe finalizarea obiectivelor moral-politice în afara organizării unor activități în care individul să fie angajat plenar, cu spirit de răspundere, cu drepturi și obligații, cu toate capacitățile lui fizice și intelectuale. Numai într-un astfel de exercițiu complex și permanent se formează convingeri morale trainice ,se modelează comportamentul, se elaborează și se fixează în obișnuințe elementele lui componente, se asigură unitatea strînsă între conștiința și conduita morală.

Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic*

Suprasolicitarea elevilor în *condițiile unui învățămînt modern*, chemat să-și restructureze continuu obiectivele și mijloacele de instruire și educare, pentru ca modelarea copilului să se realizeze optim în perspectiva integrării lui în viitoarea societate adultă, caracterizată prin numeroase schimbări determinate de ritmul accelerat al progresului științific și tehnic, constituie o problemă majoră și actuală pe plan mondial și în țara noastră.

Igiena procesului pedagogic, domeniu central pentru igiena copilăriei și adolescenței, ridică o problematică complexă ce implică numeroase clarificări cum sînt: determinarea solicitării și suprasolicitării psihice a copilului în procesul pedagogic, modalitățile de a obiectiva solicitarea organismului în timpul activităților intelectuale și manuale, precizarea criteriilor fiziologice pentru aprecierea gradului de solicitare psihică a capacității de lucru a copilului.

În literatura de specialitate au loc dezbateri cu privire la unele aspecte ce vizează capacitatea de adaptare a organismului copilului la solicitările mediului înconjurător, solicitările elevilor în cursul unei zile, solicitarea școlară în cursul săptămînii și al anului școlar, solicitarea în legătură cu diferitele forme de învățămînt, aspecte legate de consumul de energie la solicitare și suprasolicitare psihică ș.a.

Experimentele efectuate timp de șase ani în R.D.G. de către autor și grupul său de colaboratori au avut ca obiect repercusiunile solicitărilor procesului de învățămînt asupra organismului copilului. S-au cercetat: 1) raportul psihofiziologic al elevilor față de cerințele învățămîntului și acțiunea acestora asupra randamentului; 2) dependența reacțiilor fiziologice de durata și intensitatea solicitării; 3) comparația reacțiilor fiziologice în cursul unor solicitări psihice la elevii cu randament bun și la cei cu randament slab; 4) influența oglindirii subiective a cerințelor învățămîntului asupra funcțiilor vegetative ale elevilor; 5) solicitarea în învățămînt prin diferite feluri de activități; 6) comparația manifestărilor funcționale în cazul unor solicitări de durată. Sarcini determinate de eforturi intelectuale asemănătoare celor din școală și de operațiile simple de calcul; 7) curbe individuale de modificări ale funcțiilor vegetative.

Experimentele au demonstrat că solicitarea copiilor în procesul de învățămînt se poate cunoaște prin măsurarea reacțiilor fiziologice. Totodată, efectele de lungă durată ale solicitărilor cauzate de școală se manifestă și în evoluția curbei greutății corporale. Capacitatea de adaptare a elevilor la procesul de instruire depinde de ritmul biologic zilnic, solicitarea elevilor fiind determinată de: a) felul lecției; b) durata activității școlare; c) alternarea diferitelor activități școlare și succesiunea lecțiilor; d) momentul începerii activității școlare.

Funcțiile organismului și evoluția curbelor de greutate sînt influențate, pe parcursul anului școlar, de durata solicitării școlare și de odihna asigurată prin vacanțe. Repercusiunile suprasolicitărilor în timpul anului școlar se reflectă prin scăderile în greutate la finele anului și prin reacțiile negative cardiovasculare în timpul activităților. Creșterea corporală, starea de sănătate și buna funcționare fiziologică a organismului pot fi influențate pozitiv prin activitate fizică.

Prin cercetările care au urmărit activitatea de adaptare a elevilor la cerințe asemănătoare celor școlare s-a constatat că reacțiile fiziologice măsurate în timpul activității intelectuale oferă posibilitatea cunoașterii raporturilor logice privitoare la angajarea elevilor în activitatea intelectuală, intensitatea și durata solicitării intelectuale și randamentul obținut.

Autorul acordă o importanță deosebită reacțiilor fiziologice care apar la începutul activității psihice și au repercusiuni hotărîtoare asupra randamentului elevilor în următoarele faze de solicitare. Astfel, elevii cu rezultate bune prezintă în comportarea funcțiilor cardiovasculare un nivel constant, timp de circa 20 de minute, după care, între minutele 25 și 35 ale unei activități intelectuale complexe, se produce fenomenul de suprasolicitare, care nu influențează randamentul, dar provoacă o încordare funcțională mai mare din partea elevilor. Elevii cu rezultate mai slabe, deoarece și-au folosit rezervele funcționale în primele 20—25 de minute, nu pot să dea mai mult în perioada următoare. Ca urmare, se constată la aceștia o inhibiție de protecție, rezultat al oboselii, obiectivată prin reacțiile cardiovasculare.

Stabilirea unor curbe ale modificărilor funcționale individuale în perioada unor solicitări psihice de 60 de minute a permis autorului să tragă concluzii în legătură cu capacitatea de adaptare a școlarilor. Volumul prezintă de asemenea și alte considerații prognostice cu privire la igiena procesului pedagogic, rezultate din organizarea în mod igienic a lecțiilor, educarea unei atitudini conștiente față de învățămînt, stimularea individuală a elevilor, elaborarea unor metode de diagnosticare funcțională a solicitărilor elevilor.

Concluziile și indicațiile de perspectivă pentru igiena procesului pedagogic rezultate din aceste cercetări au totodată și un caracter practic, de care pot beneficia nu numai planificatorii și organizatorii procesului de învățămînt, ci și medicii școlari, psihologii, profesorii, educatorii și părinții preocupați de îndrumarea copiilor lor.

Florian Iacomi

---

* **EDITH OCKEL, Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic.** E.P.D., Buc., 1976

FORȚA MODELATOARE A ACTIVITĂȚILOR CULTURALE DE MASĂ

Prof. dr. PATIȚA SILVESTRU

Largul proces de democratizare a culturii, accesul liber al maselor la cele mai diversificate forme ale manifestării spiritului creator a instituit la noi un climat emulativ pe toate treptele vieții și în rîndul tuturor categoriilor sociale. În locul unei culturi a elitelor, pe fondul majorității inculte a populației, socialismul promovează cultura maselor în orbita unor valori de elită. Începînd cu modelarea culturală a tinerelor generații pe băncile instituțiilor de învățămînt și pînă la activitățile culturale ale celei de-a treia vîrste, se creează un continuum educativ care conferă întregii societăți valențe formative. Mediul nostru social este permeabil la influențele educative ale radioului, televiziunii, cinematografiei, teatrului, muzicii, artelor plastice, presei culturale etc. integrînd în albia sa impregnările spirituale dobîndite pe băncile școlii. Educația permanentă a devenit fundalul pe care s-a realizat fuziunea între influențele școlii și cele ale mediului social-cultural.

Un impuls nemaiîntîlnit pînă acum a fost dat activității culturale de la noi de către partid, prin organizarea Festivalului național „Cîntarea României". În cadrul acestuia sînt antrenate formații de creatori și interpreți profesioniști și amatori la o amplă manifestare de creație, susținînd spectacole și concerte, organizînd expoziții și dezbateri în întreprinderi și instituții, unități agricole, așezăminte culturale. De pildă, cenaclul literar al Casei de cultură „Vasile Alecsandri" din Bacău, întrunind participarea entuziastă a multor muncitori, tehnicieni, ingineri, elevi, studenți și funcționari, sub conducerea animatorului cultural — un inginer metalurg — a izbutit să se impună pe raza întregului județ prin programele foarte variate și inedite pe care le oferă publicului. În cadrul întîlnirilor cu masele largi, acest cenaclu prezintă creații literare (poezii, proză, teatru), muzicale (vocale și instrumentale), fotografii artistice, filme de scurt metraj, interpretări de roluri (teatru, pantomimă, dansuri, recitări) etc, făcînd sălile neîncăpătoare. Estimînd numărul cenaclurilor literare la peste 500, putem aprecia că influența multora se înscrie pe linia exemplului băcăuan menționat. Ediția 1977 a acestui festival a stat sub semnul sărbătoririi Centenarului independenței de stat a României. Sîntem siguri că achizițiile psihice dobîndite în procesul complex al desfășurării acestei acțiuni, adevărată olimpiadă a culturii, se răsfrîng asupra profilului intelectual, moral-politic și atitudinal al participanților, modelîndu-le personalitatea.

Sub **aspectul lărgirii orizontului de cunoștințe** profesionale, tehnice, politice sau de cultură generală, fiecare activitate culturală sau artistică contribuie, într-o formă sau alta, la adîncirea și nuanțarea noțiunilor, judecăților și raționamentelor celor care o practică. Bogăția de idei care se desprinde dintr-o piesă de teatru la care s-a gîndit creatorul, sau pe care o interpretează amatorul, ori a vizionat-o spectatorul influențează gîndirea și convingerile fiecăruia dintre cei situați în aceste trei ipostaze. La fel, concepera unei cărți, ca și parcurgerea ei de către alții, aduce în dezbatere probleme foarte diferite, care ne solicită opțiunile, motivațiile, dezacordul sau acordul nostru pasionant. În procesul creației sale, plasticianul sau muzicianul „văd idei", generează gînduri la cei care le gustă opera sau le-o contemplă. Cumpănirea argumentelor unei demonstrații făcute la o expunere din cadrul universității cultural-științifice reprezintă un exercițiu care ne fortifică puterea de judecată, după cum disecarea dialecticii conflictului unei acțiuni literare, a unui film, ne sporește înțelegerea problemelor complexe ale vieții social-politice.

Dezbaterile tot mai numeroase, patronate de universitățile cultural-științifice se bucură de mare căutare. Așa se explică, tendința de generalizare treptată a acestor instituții în toate județele. De pildă, județul Sălaj, care a extins universitățile cultural-științifice în toate comunele, a asigurat cursuri practice foarte diferite, solicitate de beneficiari, de la stenodactilografie, croitorie, electrotehnică și pînă la cele de limbi străine sau de istorie contemporană. Gîndurile stîrnite de contemplarea unei picturi, a unei statui sau a diferitelor fotografii artistice se armonizează cu asociațiile de idei trezite de acordurile unei melodii. Aripile fanteziei înălțate de fabulația unor istorioare științifico-fantastice sau comparațiile surprinzătoare sub raportul sensurilor inedite ale punctelor de vedere diferite, promovate la o dezbatere publică, contribuie la ridicarea tensiunii

noastre spirituale, la o efervescență intelectuală indusă pe elevate căi intuitive. Mai ales discuțiile generate de brigăzile de răspîndire a cunoștințelor științifice în cele mai mici localități, pe șantiere, puncte de exploatare miniere sau forestiere, cluburi, școli, cămine culturale etc. contribuie la satisfacerea setei de cunoștințe a maselor. În județul Sibiu acționează cu mare eficiență în acest an 158 brigăzi de acest gen, astfel programate încît să asigure o ritmicitate de cuprindere a tuturor așezărilor cel puțin o dată pe lună, precum și o componență cît mai calificată (medici, ingineri, profesori, juriști, cercetători științifici ș.a.). În urma activității acestor brigăzi se înregistrează un regres simțitor al prejudecăților și superstițiilor și un progres evident pe linia atitudinilor civice înaintate, a sporului de participare activă la viața socială sub aspect sanitar, gospodăresc, cultural. Încitarea celulelor nervoase după asemenea repere generează un spor al cunoașterii atît pe verticală (profunzime), cît și pe orizontală (lărgime). Interesele noastre se diversifică, iar disponibilitățile de asimilare a cunoștințelor sporesc. Inventivitatea devine fermentul permanent al gîndirii.

Dar nu mulțimea cazurilor concrete este edificatoare, ci esența lor la un loc. Contactele de felul amintit fecundează latura cognitivă a personalității umane, o îmbogățesc nu numai sub aspect informațional, ci și sub cel formativ, dezvoltînd capacități de gîndire și de imaginație, spiritul curiozității neostoite, memoria și vocabularul celor care le suportă influența. Se poate distinge ușor un om care a trecut prin respectiva modelare culturală, de altul care n-a suportat-o. Indicele diferențiar e unul prin execelență cultural.

Abordînd problema ce-o dezbatem sub **aspect afectiv,** implicațiile educative ale culturii sînt și mai numeroase decît cele cognitive. Într-adevăr, activitățile cultural-artistice te cîștigă sufletește sau nu și numai în primul caz își revarsă asupra personalității umane harul modelării. Contactul cu manifestările culturale creează o anumită sensibilitate psihică, o disponibilitate pentru cultivarea frumosului, binelui și adevărului. Trăirile hărăzite de impactul cu operele de artă ne pun în vibrație cele mai intime resorturi sufletești, ne solicită profund emoțional, purificîndu-ne de josnicii și meschinării. Vechiul catharsis al grecilor este simbolul acestei asanări psihice, dar și al umanismului elevat.

Emoțiile și sentimentele pe care le trăiește creatorul de cultură în momentele inspirației sale, ca și cele resimțite de receptorul acestor creații, înnobilează omul și îi conferă o anumită seninătate sufletească. Bucuria acestor satisfacții ne saltă dincolo de minciună și răutate, în lumea idealului pentru care au militat toți adevărații creatori de cultură. Pe plan psihic, la aceste cote se decantează toate sentimentele morale proprii omului nou : prietenia, iubirea semenilor și a patriei, atașamentul față de popor, mîndria apartenenței la o istorie străbătută cu demnitate de înaintași, bunătatea sufletească ș.a. Poate niciînd n-am trăit o stare sufletească mai elevată ca la faza interjudețeană a Festivalului național „Cîntarea României", asistînd la „Șezători din Săliște". Cu o extraordinară putere de evocare, un grup de țărănci din Săliștea Sibiului au apărut pe scenă în ipostaza înaintașelor de la 1877, pregătind pentru dorobanții de la Plevna îmbrăcăminte și strîngînd bani pentru cei din „Țară", unde au plecat din sat zeci de voluntari să lupte pentru independența întregului nostru popor. Cîntecele patriotice și populare, dialogul simțit au sculat publicul în picioare pentru aplauze la scenă deschisă.

Latura estetică a trăirilor noastre pe terenul participării active la manifestările culturale este tot atît de importantă ca și cea morală. Plămădirea gusturilor alese, a discernămîntului față de valori nu se poate concepe în starea de neparticipare la actul cultural. Numai creînd și percepînd arta, sau interpretînd creațiile culturale reușim să ne ridicăm, prin comparații și sinteze succesive, la niveluri de apreciere tot mai elevate, la o gradare axiologică a valorilor autentice, care să ne permită o selecție exigentă a activităților și preferințelor cărora ne consacrăm timpul liber. Hobby-urile sînt încărcate de elemente afective pînă la pragul pasiunii. Este important ca pragurile acestor pasiuni să fie cît mai ridicate, încît respingerea nonvalorilor, a kitsch-ului, să se realizeze organic, firesc.

Influențele resimțite pe plan educativ de contactul sistematic și mereu mai pretențios cu valorile culturale, nu se mărginesc doar la aspectul cunoașterii și afectivității, ele finalizîndu-se în atitudini, **acte deliberate de voință,** care ne definesc în principal poziția noastră socială, prestigiul de care ne bucurăm în viață.

Contactul cu valorile culturale culte sau populare, în postura de creator, interpret sau receptor, formează anumite convingeri și trezesc sentimente, care activizează întreaga ființă spre acțiuni cu semnificații superioare. În primul rînd, simpla nevoie de participare la asemenea manifestări este un semn că sîntem oameni sănătoși, cu antenele spiritului receptive la impulsurile ambianței. Apărînd pe scenă, într-o brigadă artistică, cu un rol într-o piesă sau cu un monolog, ținuta ți se redresează, gesturile ți se subordonează, devii mai exigent față de toate mișcările tale. Atitudinile întîmplătoare, alimentate perseverent de noi stimuli cognitivi sau afectivi, cresc în intensitate, devenind deprinderi. Cu timpul, deprinderile de creație, interpretare sau contemplare, prin frecventă exersare ajung obișnuințe imperios necesare pentru echilibrul și fericirea noastră personală. Obișnuința de a citi o carte, de a viziona un film sau o piesă de teatru, cea de a vizita un muzeu sau o expoziție, devin un reflex al nivelului nostru de cultură, se traduc prin atitudini sociale pozitive în raport cu tot ce înseamnă act cultural. Așa

se consolidează și atașamentul nostru față de zestrea patrimoniului cultural național, de păstrare a lui nealterată. Acesta este descifrat de tot mai mulți compatrioți în structurile de viață și etică pe care le încorporează, permițînd evidențierea gîndirii și sensibilității creatorilor elegantelor noastre costume naționale, a rafinatelor nuanțări ornamentale și coloristice ale cusăturilor, a jocului de lumină și umbră a crestăturilor în lemn, dar și a măreților ctitorii voievodale, sau zboruri spre înălțimi ale păsărilor lui Brâncuși sau ale acordurilor enesciene.

Admirînd cusăturile artistice, în stilul fără egal al Văii Trotușului, cu care țăranca Elena Volmer din Brusturoasa, județul Bacău, s-a prezentat la Festival, sau piesele măiestrite din picături metalice pline de fantezie și rafinament ale laminoristului gălățean Vasile Cireș, ori pictura pe sticlă a Mariei Poenariu din Laz, jud. Alba, sau lucrările creatorului popular de măști și sculpturi în lemn și piatră, Nicolai Popa din Tîrpești-Petricani (Neamț), ca să amintim doar cîteva exemple, ilustrînd tehnici artistice diferite, ne convingem de valoarea inestimabilă a creatorului nostru popular, liber pe destinul său.

Zestrea creațiilor culturale de masă sporește continuu cu noi lucrări ale amatorilor, cîștigați pentru asemenea activități pînă la formarea dorinței irezistibile de a fi autori și realizatori în viziune proprie a poeziilor, desenelor, pieselor de teatru. Altfel nu se poate explica geneza teatrului nescris, care s-a brodat în diferite locuri pe situații sociale întîlnite în viață și care dezbătute public au dobîndit cursivitatea unor replici orale ce se nuanțează de la o reprezentație la alta. Țăranul octogenar Constantin Jugan din comuna Șanț, jud. Bistrița Năsăud, înfiripă piese pe teme din viața satului, pe care le „montează" fără nici un text prestabilit, cu consăteni care îmbogățesc mereu replicile de la un spectacol la altul. De exemplu piesa „Omul care-și împarte averea' reprezintă o situație cunoscută în sat, a unui tată care-și împarte agoniseala celor trei feciori, ajungînd pe drumuri ca Regele Lear. Săteanca Lucreția Solomie din Holod, jud. Bihor, demască în piesa „Cine poartă vina" educația copiilor abandonați de părinți.

Procesele fine de discernămînt critic, de selecție valorică, de exigență etică sau estetică, precum și ecourile lor afective, constituite pe terenul impactului cultural, conturează rezultanta atitudinală în raport cu ceilalți semeni, cu munca și creația, cu noi înșine. Așa ne definim în privința comportamentului civilizat și politicos, al civismului înaintat, al modului cum participăm la treburile obștești. De asemenea, considerăm că atitudinea creatoare și disciplinată în procesul muncii, generatoare de inovații și invenții, receptivă la nou și combativă față de lene, superficialitate, rutină, conformism, este expresia unei culturi asimilate prin toți porii noștri spirituali. De aci și pînă la militantismul politic și social nu mai este decît un pas.

Inventivitatea poporului nostru, elocvent atestată și de exponatele Muzeului tehnicii populare din Sibiu, se prelungește astăzi în creații și raționalizări pe care muncitorii de toate categoriile le realizează la locul lor de muncă, sprijinind direct soluționarea principalelor probleme din producție. Acțiunea de stimulare a participării maselor la activitatea de creație științifică și tehnică se desfășoară masiv în întreprinderi, unități industriale și agricole, de învățămînt, pe două categorii : a) muncitori, maiștri, tehnicieni, ingineri, elevi și studenți ; b) cadre din unitățile de cercetare și proiectare, cadre didactice și de concepție din unitățile economice. Amplele manifestări care încheie acțiunile cu caracter tehnico-științific din cadrul Festivalului național „Cîntarea României" sînt : sesiunea națională de comunicări, simpozionul național cu tema : „Bilanț și perspective în activitatea tehnico-științifică de masă", „Concursul de creație tehnico-științifică pentru tineret și studenți" și „Minitehnicum" pentru pionieri și școlari.

Comportamentul nostru este în același timp și expresia interiorizării valorilor de cultură pînă la realizarea unui echilibru psihic, care să ne inspire încredere în puterile proprii și optimism în viață, condiție a angajării noastre neprecupețite la viața socială și sursă a satisfacțiilor înalte. Pe această cale realizăm armonios și integrarea noastră socială, fiind feriți de angoasă, onirism, alienare și dezechilibru sufletesc.

Credem că din acțiunile menționate pînă acum se desprind unele concluzii privind valoarea educativă a actului cultural, privit din postura profesionistului sau amatorului creator, interpret și receptor :

1. Dezvoltarea multilaterală a personalității umane nu e posibilă decît sub influența polivalentă a factorilor culturali. Aceștia acționează ca niște dalte fine la cizelarea trăsăturilor noastre de caracter, la îmbogățirea cunoștințelor, a trăirilor și satisfacțiilor, la consolidarea gusturilor alese și a atitudinilor sociale pozitive. Începutul acestui proces se găsește în familie, trece apoi prin școală și se prelungește în albia largă a climatului cultural social. Pedagogia școlară și cea universitară se întrepătrund cu valorile culturale ale fiecărui popor și cu cele ale întregii omeniri, rezultanta acestei osmoze configurînd dominantele spiritualității unei epoci.

2. Contactul cu valorile culturii, în general, și cu cele ale culturii socialiste, în special, conferă omului un plus de luciditate și înțelepciune, care reprezintă un antidot împotriva prejudecăților de orice natură și a sentimentalismului, o cale de descifrare realistă a legilor naturii și societății și de acționare în conformitate cu acestea, condiție a manifestării deplinei noastre libertăți.

3. Este important ca valorile culturale cu care venim în contact să fie asimilate, trăite profund, spre a ne reprezenta în relațiile interumane. Nu e vorba de simpla în-

susire a unor cunoştinţe înalte, care să nu afecteze însă sensibilitatea şi comportamentul nostru. Din acest punct de vedere s-a observat adesea că oameni simpli, pătrunşi de valorile reale ale culturii populare s-au dovedit mai buni educatori în familie şi cetăţeni mai destoinici în societate decît unii semeni tobă de carte, dar goi sufleteşte şi impermeabili faţă de aceste influenţe.

4. Fiind evident că întreg comportamentul nostru este un rezultat al culturii, apoi şi cultura este un rezultat al comportamentului uman. Comportamentul modelat de cultura noastră socialistă se caracterizează prin înalt simţ de răspundere civică şi angajare la activitatea socială, în spiritul cultului faţă de muncă şi al preţuirii riguroase a timpului. Clauza fundamentală a participării la Festivalul „Cîntarea României", nu întîmplător a fost fixată în directă legătură cu rezultatele obţinute în producţie.

5. Cultura socialistă, fiind expresia creaţiei maselor largi, ea nu poate să nu se răsfrîngă plenar asupra propriilor ei creatori, îmbogăţindu-le deprinderile şi obişnuinţele în deplină armonie cu idealurile societăţii comuniste. Venind în contact cu valorile culturii poporului nostru, cultivînd cu grijă tradiţiile sale progresiste, cetăţenii patriei se pătrund de sensurile profunde ale simţămintelor şi gusturilor decantate de înaintaşi, înnoadă firele istoriei, asigurînd continuitatea permanenţelor ethosului naţional.

6. Prin achiziţiile culturii, dialectica relaţiilor interumane ne deschide ferestrele spre orizontul larg al omenirii, făcîndu-ne receptivi la mesajele creaţiei, ideilor, sentimentelor puse în slujba umanităţii. Cu alte cuvinte, temelia prieteniei cu toate popoarele lumii, în spiritul idealurilor de pace şi libertate nu se poate concepe fără o platformă culturală autentică. În orbita acestei viziuni, cultura devine simbolul idealului comunist de înfrăţire a popoarelor.

7. Înţelegerea valenţelor educative ale manifestărilor culturale prin prisma acestor sensuri majore conferă atît educaţiei, cît şi autoeducaţiei noi semnificaţii. Parafrazînd un vechi dicton, putem spune despre cultură că este ceea ce ne rămîne după ce am uitat tot ce-am învăţat, afară de bucuria şi setea de a ne cultiva.

Îndrumătorul metodic*

Dinamica dezvoltării economiei şi ştiinţei, a relaţiilor social-economice din ţara noastră, cît şi bogăţia de date şi informaţii ca rezultat al revoluţiei tehnico-ştiinţifice, au obligat întregul sistem de învăţămînt din ţara noastră să se angajeze într-un proces novator de restructurare care vizează sistemul, planurile de învăţămînt, programele şcolare, manualele, tehnicile didactice şi chiar procesul de perfecţionare a cadrelor didactice.

Învăţămîntul primar, parte fundamentală a învăţămîntului general obligatoriu, îşi defineşte conţinutul prin natura sa instrumentală. În această verigă a sistemului de învăţămînt se formează instrumentele muncii intelectuale, indispensabile acumulării cunoştinţelor din etapele viitoare ale educaţiei, şi întreaga activitate desfăşurată în această etapă este prospectată în viitor.

Avînd un loc bine stabilit şi sarcini ştiinţific precizate, învăţămîntul primar se găseşte angajat într-un proces de modernizare a conţinutului şi instrumentelor sale de influenţare, de prefigurare a viitoarei personalităţi umane. În această mişcare novatoare a învăţămîntului în general şi a celui primar în special se înscrie apariţia **îndrumătorului metodic pentru dezvoltarea vorbirii, cunoaşterea mediului înconjurător, jocuri şi activităţi libere.** Lucrarea constituie rezultatul unei prestigioase experienţe pedagogice şi al unei activităţi atente de cercetare şi cunoaştere a copilului, a particularităţilor lui psihice. Prin materialul ştiinţific selectat şi prezentat, prin relevarea metodică a desfăşurării predării noţiunilor ştiinţifice, autoarele demonstrează cu deosebită autoritate faptul că adevărurile riguros ştiinţifice pot fi asimilate şi la vîrsta şcolară mică, cu condiţia ca acestea să fie explicate într-un limbaj corespunzător, accesibil dezvoltării stadiale a copilului.

În mod firesc, autoarele acordă importanţă deosebită dezvoltării vorbirii copiilor, deoarece de gradul de dezvoltare a limbajului depind atît capacitatea de comunicare a copilului cu lumea înconjurătoare, cît şi dezvoltarea proceselor psihice superioare. Şcoala este aceea care îl conduce pe copil în mod succesiv, etapă cu etapă, pe calea cunoaşterii prin mijlocirea limbii. Instrumentele muncii intelectuale nu se pot forma, nici o achiziţie nu este posibilă în afara dezvoltării limbajului. La clasa I o importanţă covîrşitoare, atît pentru adaptarea copilului la rigorile muncii şcolare, cît şi pentru dezvoltarea lui ulterioară, o au lecţiile de dezvoltarea vorbirii. Este neîndoios faptul că cele mai multe eşecuri în activitatea şcolară se înregistrează încă la prima clasă primară, ca rezultat al slabei dezvoltări a limbajului, lacună ce frînează adaptarea copilului de şase ani la o activitate ştiinţifică organizată.

Apariţia îndrumătorului constituie o reuşită deplină în procesul de optimizare a relaţiei şcoală-copil, prin aducerea şcolii mai aproape de personalitatea copilului, care nu poate fi negată odată cu trecerea pragului şcolii. În acest sens, îndrumătorul pune la dispoziţia învăţătorilor un bogat material ştiinţific, începînd cu perceperea şi pronunţarea corectă a sunetelor, pînă la dezvoltarea capacităţii cognitiv-comunicative a limbajului, de la formarea reprezentărilor legate de lumea obiectivă, pînă la lărgirea cercului de cunoştinţe legate de lumea materială ca primă premisă a concepţiei ştiinţifice-marxiste. Îndrumătorul metodic prezintă atît conţinutul, cît şi forma de realizare a conţinutului, tehnica de predare. Ţinuta riguros ştiinţifică şi logică este în deplină unitate cu dialectica dezvoltării perosnalităţii umane.

Prin apariţia sa, îndrumătorul metodic aduce o contribuţie deosebită procesului de formare multilaterală a copilului. Propunînd jocuri şi activităţi libere cu caracter complementar, se urmăreşte realizarea unui climat afectiv, de deplină cooperare, de adaptare a instrumentelor de educare la particularităţile fireşti ale copilului: la dezvoltarea gîndirii abstracte şi creatoare, a imaginaţiei, voinţei, a spiritului de ordine şi disciplină.

Eşalonînd volumul de cunoştinţe pe lecţii şi prezentînd totodată şi desfăşurarea metodică a fiecărei lecţii, îndrumătorul metodic îndepărtează diletantismul, improvizaţia, întîmplarea din munca cu copiii mici.

Maria Enăşescu

---

* **ELVIRA CREŢU, CONSTANŢA ILIESCU, SILVIA NICHITA, STELA POPESCU, Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii, cunoaşterea mediului înconjurător, jocuri şi activităţi libere, E.D.P., Buc., 1976.**

ACTIVITĂȚI DIFERENȚIATE CU ELEVII DIN TREAPTA I DE LICEU PENTRU ÎMBUNĂTĂȚIREA ORTOGRAFIEI ȘI EXPRIMĂRII ÎN SCRIS

Prof. GH. UNGUREANU
Slatina

În raportul pentru UNESCO – redactat sub conducerea lui Ed. Faure – tradus în românește sub titlul „A învăța să fii", se surprinde în următoarele cuvinte valoarea scrisului, ca act superior al activității mentale : „...scrisul este un instrument de neînlocuit din moment ce se impune constituirea unei științe bine închegate și ordonate sau organizarea utilizabilă a unor informații durabile, cu valoare de referință... comunicarea orală ea însăși se hrănește într-o mare măsură din elementele scoase din texte" [1]. **Valorile de neînlocuit ale actului scris sînt confirmate de comorile culturii universale, păstrate în pagini nepieritoare.**

În sfera învățămîntului din țara noastră, actul scrisului are preponderență față de cel oral, confirmare ce se ilustrează în examenele de admitere în învățămîntul superior, examene care se susțin, aproape în exclusivitate, sub forma lucrărilor scrise. Preponderența scrisului față de exprimarea orală este de asemenea confirmată de importanța probelor scrise trimestriale (teze) – clasele V-XII – teze a căror valoare, exprimată în nota acordată, este egală cu media tuturor notelor obținute la examinările orale.

Trebuie să observăm că nu se poate concepe realizarea procesului de modernizare a disciplinelor școlare decît în condițiile stăpînirii satisfăcătoare de către elevi a mijloacelor de comunicare, între care expresia scrisă are o funcție preponderentă.

Scrisul este un act intelectual de structură complexă, indispensabil în evoluția societății, în progresul ființei umane. Aceste considerente ne-au condus spre concluzia

[1] ED. FAURE, *A învăța să fii*, Ed. did. și pedag., Buc., 1974, p. 110—111.

că în activitatea noastră trebuie să acordăm o grijă permanentă față de corectitudinea — privită sub toate aspectele — a scrisului elevilor.

Un tablou cu totul particular îl prezintă, în liceul unde lucrez, scrisul elevilor intrați în treapta I.

Aspecte ale acțiunilor întreprinse de noi în rezolvarea deficiențelor de scris ale elevilor, aspecte pe care le înfățișăm în rîndurile de față, reprezintă experiența mai multor ani școlari, dar referirile se fac la anul școlar 1975—1976 și la anul școlar care s-a încheiat.

Prima acțiune a constat în testul diagnostic dat elevilor din anul I — (IC_3), anul școlar 1975—1976 — în prima săptămînă de școală. Acest test a fost elaborat în cadrul colectivului de catedră, cuprinzînd trei chestiuni : **a)** Stabiliți greșelile din textul alăturat și indicați forma lor corectă (5 puncte) ; **b)** Conjugați un verb (la alegere) la imperfect și apoi la imperativ (3 puncte) ; **c)** Indicați două trăsături sufletești ale lui Huțu — personajul central din nuvela **Budulea Taichii** (2 puncte).

Rezultatele acestei testări au adus în fața noastră o situație mai puțin așteptată : 80% dintre elevii clasei testate — care intră în analiza de față — au obținut sub punctajul limită.

Punctajul pe care l-am acordat acestui test conținea 5 puncte pentru disponibilitățile ortografice ale elevilor, rezultînd că preocuparea noastră majoră s-a îndreptat de la început asupra acestui aspect cu valoare prioritară al actului scris al elevilor.

Erorile săvîrșite de elevii clasei testate prezentau o acută eterogenitate. Această eterogenitate ne-a condus în mod firesc spre tratarea diferențiată a tuturor cazurilor, îmbrăcînd deseori aspectul de tratare individualizată.

În lumina principiului pedagogic care guvernează învățămîntul individualizat și anume că : „Deosebirilor privind capacitățile elevilor trebuie să le corespundă o diferențiere a activităților școlare" [2], am întreprins pe durata întregului an școlar 1975—1976 un ansamblu de măsuri cu elemente de autodidaxie, fiecărui elev (sau grup de elevi) „...încredințîndu-i-se în funcție de nevoile și aptitudinile sale un program de studii compus din date ce trebuie asimilate, din lucrări... și exerciții" [3].

Am avut în vedere teza că succesul activității diferențiate se sprijină pe motivări interioare, pe actul conștient al elevului și nu pe motivări exterioare — învățarea de frică, învățarea din cupiditate pentru note foarte mari (opinia lui Husen, citat de I.T. Radu în „Revista de pedagogie" nr. 11/1975). Acest criteriu ne-a călăuzit în toate acțiunile pe care le-am întreprins în tratarea diferențiată și individualizată a elevilor noștri, avînd convingerea că vom dobîndi rezultate pozitive numai dacă obținem participarea voluntară și lucidă a tuturor elevilor. Am cultivat perseverent această motivație interioară în conștiința elevilor, pe toată durata anului școlar.

O acțiune însemnată în eliminarea greșelilor de scris au constituit-o lecțiile desfășurate în afara celor trei ore săptămînale, prevăzute de programa școlară. Am desfășurat aceste lecții (ore de meditații) adoptînd metodologia experimentului — în privința asimilării cunoștințelor ortografice — inițiat de Institutul de cercetări pedagogice — Filiala Cluj (expus de dr. Jenö Nagy în „Rev. de pedagogie", nr. 5/1973).

În prima fază am aplicat testul diagnostic prezentat, pentru a obține informații asupra nivelului de cunoștințe ortografice al elevilor. Cunoscînd principalele erori, am trecut la repetarea, oră cu oră, a fiecărei părți de cuvînt și de propoziție.

La sfîrșitul fiecărei ore, după repetarea părților de cuvînt și mai tîrziu de propoziție, am supus pe elevi unui test ortografic pe care l-am corectat fără să subliniem greșelile (le-am notat însă pentru noi), cerîndu-le lor să-și corecteze singuri greșelile, cu creionul roșu. Aceste operații au constituit faza a doua a exercițiului nostru.

În faza a treia, după o săptămînă, elevii au fost supuși aceluiași test (din faza a doua) cu scopul de a se vedea rezultatele după ce ei își autocorectaseră greșelile în faza a doua.

În faza a patra, greșelile comise în faza a doua și a treia au fost cuprinse în alt context, cerîndu-se elevilor să le sesizeze mai întîi individual, și după aceea să treacă sub analiza întregului grup.

Aceste faze care cuprind programe de lucru cu grad de dificultate ascendent ne-au permis măsurarea progresivă a randamentului elevilor, observînd, de la o etapă la alta, preocuparea de a săvîrși cît mai puține greșeli.

Am aplicat acest experiment cu două grupe de elevi : la o grupă cu nivel ortografic mai ridicat, ne-am referit la folosirea corectă a substantivelor masculine nearticulate la plural nominativ și acuzativ (i), a celor articulate, idem plural, aceleași cazuri, (ii sau iii) și la folosirea virgulei, iar la grupa a doua — cu nivel ortografic mai scăzut — ne-am referit la scrierea corectă a cuvintelor rostite într-o singură silabă, dar cu valori morfologice diferite.

Pentru ambele grupe, în împrejurările oportune, am recurs la utilizarea ortogramelor tipografiate (întocmite de noi) și repartizate fiecărui elev.

Sistemul lucrărilor și exercițiilor independente a constituit un mijloc deosebit de eficace în ameliorarea scrisului elevilor.

Cele mai simple exerciții s-au efectuat în situațiile în care : elevii urmăreau corec-

[2] ION T. RADU, *„Strategia diferențierii instruirii și succesul școlar"*, „Rev. de pedagogie" nr. 11/1975, p. 37.

[3] ED. FAURE, *Op. citată*, p. 190.

tarea unei singure erori ortografice : **a)** Să se alcătuiască cinci propoziții în care aspectul ortografic să fie ilustrat corect — sau **b)** Să se identifice într-un text aspectul ortografic x și să se explice elementele morfologice care il compun — sau **c)** Stabiliți care din variantele ortografice alăturate sînt corecte. De ce ?

Pentru elevii cu o scriere antigrafică am stabilit copierile de texte clasice, operație care a vizat ameliorarea aspectului grafic și, în același timp, cum surprinde I. Biberi: „Cel ce copiază dezarticulează analitic un text, îl cuprinde pe dinăuntru, se familiarizează cu o gîndire înaintată... (Demostene a copiat de șapte ori istoria războiului peloponesiac de Tucidide)"[4].

Tipul de lucrare individuală cu implicații complete asupra dezvoltării scrisului elevilor l-a constituit compunerea liberă realizată în spiritul regulilor stabilite pentru această formă de compunere de către inițiatorul ei, Ch. Freinet.

Una dintre regulile acestui tip de compunere prevede prezentarea în text a faptelor pe care elevul le-a trăit mai intens, le-a asimilat în conștiința sa, le cunoaște exact și la care a fost participant direct. Grupului sau clasei îi revine rolul de selectare a celei mai valoroase dintre toate compunerile. Acest tip de compunere a fost efectuat cu îndemînare de către un grup mai larg de elevi, prilej specific care ne-a oferit constatarea reducerii considerabile a erorilor ortografice și de exprimare.

Toate exercițiile prezentate mai sus, precum și compunerile la care ne-am referit au fost redactate într-un singur caiet — **Caietul pentru dezvoltarea deprinderilor de scriere corectă.**

În vederea îmbunătățirii exprimării în scris a elevilor un rol determinant l-a constituit acțiunea de cunoaștere și folosire a neologismelor, elemente cu o frecvență intensă în manualele de literatură română. În scopul utilizării corecte a neologismelor, am introdus la elevi **Caietul vocabular pentru neologisme** și **Caietul pentru dezvoltarea exprimării scrise și orale** — caiete în care se înregistrează neologismele necunoscute, pe grupe de elevi sau, uneori, în mod izolat de către 3—4 elevi, atunci cînd restul clasei cunoaște neologismele în cauză.

Este cunoscut că scrisul, act individual prin definiție, se formează în cadrul unui proces de durată, fiind necesare o supraveghere minuțioasă și o dirijare perseverentă.

În vederea realizării acestor acțiuni, s-a impus pentru fiecare elev în parte o evidență fidelă a erorilor sale specifice, erori care să permită alcătuirea unui program care să contribuie la eliminarea lor.

În acest sens, fiecare elev și-a întocmit singur **Fișa de erori** din paginile corectate de noi, fișă în care s-a înregistrat totalitatea abaterilor de la normele ortografice, de punctuație și lexicale. Acest procedeu constituie un demers important, în a cărui realizare se solicită atitudinea de autocontrol conștient din partea elevului, demers de profundă motivație interioară, cu rezonanțe adînci în cultivarea autoexigenței față de actul scrisului.

Tezele trimestriale, conținînd subiecte diferite pentru grupe de elevi cu nivel de cunoștințe diferit, în spiritul activității diferențiate, desfășurate în cursul trimestrelor, au constituit un mijloc prețios de evaluare a randamentului școlar.

În studiul lui I. T. Radu, se argumentează astfel această acțiune diferențiată : „În cadrul unui proces de instruire diferențiat, elevii nu mai sînt supuși, în bloc, acelorași cerințe, ci se poate opera o selectare a volumului și gradului de complexitate a cunoștințelor, a metodelor întrebuințate, în concordanță cu grupe de interese și de capacități" [5].

Iată subiectele cu caracter diferențiat, pentru teza din trimestrul III la anul I C_3. Pentru grupa elevilor cu medii peste 7,00: 1) Elemente romantice și clasice în construcția personajului central din nuvela **Al. Lăpușneanu** de C. Negruzzi. **2)** Alcătuiți propoziții cu neologisme însușite în mod independent în cursul trimestrului ; **3)** Citați fabule cunoscute în cadrul lecturii efectuate în afara clasei. Pentru grupa elevilor cu medii între 5,00—7,00 : **1)** Comentați poezia patriotică **Odă ostașilor români** de V. Alecsandri ; **2)** Surprindeți cîteva trăsături sufletești ale lui Alexandru Lăpușneanu, eroul din nuvela cu același titlu de C. Negruzzi ; **3)** Alcătuiți o propoziție cu neologismul avid și o a doua propoziție în care să folosiți neologismul ce definește o stare sufletească de supunere (se cerea termenul docil). Pentru grupa elevilor cu medii sub 5,00 : **1)** Caracterizați un personaj literar, la alegere (dintre cele analizate în cursul trimestrului III) ; **2)** Reproduceți versurile memorate din poezia **Deșteptarea României** sau **Odă ostașilor români** de V. Alecsandri ; **3)** Alcătuiți o propoziție cu unul din următoarele două neologisme — venal, meschin.

Cu cei mai buni elevi din anii I și II am participat la sesiunea de comunicări științifice din cadrul liceului. Aceștia au întocmit referate sub îndrumarea noastră, legate de problemele cele mai vii ale obiectului l. română, de acele laturi ale realității care modelează cu cea mai mare forță expresia lor scrisă, alături de cea orală. Titlurile acestor comunicări au fost după cum urmează : **1)** Căi folosite pentru formarea culturii mele generale în vederea însușirii în condiții superioare a obiectului limba română. **2)** Căile prin care mi-am îmbogățit vocabularul ; nivelul actual al vocabularului

[4] ION BIBERI, *Arta de a scrie și a vorbi în public*, Ed. encicloped. română, București, 1972, p. 41—42.

[5] I. T. RADU, *Op. cit.*, p. 38 .

meu și posibilitățile îmbogățirii sale neîntrerupte. 3) Ajutorul pe care mi-l acordă revista „Limba și literatura română" în ridicarea nivelului de cunoștințe la obiectul limba română.

Dascălul de limba română are misiunea de mare însemnătate socială de a cultiva la elevi cu insistență și pricepere o atitudine de deosebit interes față de actul scris. În acest sens am inițiat **Stocajul manuscriselor,** adică al paginilor scrise la obiectul limba română de fiecare elev, pagini purtînd corecturile noastre. Acest stocaj de manuscrise conține lucrări de control curent, exerciții și compuneri, teze și referate, însoțite de fișa cu erori la care ne-am referit în urmă. Periodic, acest stocaj de manuscrise se pune la îndemîna fiecărui elev, în vederea evitării erorilor comise în trecut.

Stocajul manuscriselor corectate de noi și fișa de erori sînt o modalitate dintre cele mai prețioase în vederea constituirii **Caietului de randament școlar,** preconizat în ultimul timp de teoria pedagogică și cuprins în sfera experienței noastre începînd cu acest an școlar.

Am dorit să relevăm necesitatea lucrului individualizat și diferențiat în vederea însușirii corecte a scrisului, care apare ca un imperativ profund uman pe care îl decide importanța crescută a acestui act de intelectualitate autentică, despre care Mircea Malița spune, privind evoluția socială în perspectiva anului 2000 : „Nevoia uriașă de comunicare se va oglindi în reabilitarea genului epistolar... oamenii își vor scrie mult, găsind în corespondență unul din debușeele curente, utile și agreabile ale preocupărilor lor, precum și o formă de manifestare a dinamismului intelectual... literatura va fi un bun general, nu numai ca un obiect consumat, ci ca lucru produs"[6].

Iată încă un motiv, alături de celelalte, determinant pentru rațiunea responsabilității didactice față de scrisul de azi al elevilor noștri, care în anul 2000 vor atinge vîrsta maturității plenare.

[6] MIRCEA MALIȚA, *Cronica anului 2000*, ediția a II-a, Ed. politică, Buc., 1975, p. 182 și 184.

ELEVUL, COAUTOR AL COMUNICĂRII EDUCATIVE ÎN ACTUL DE PREDARE-ÎNVAȚARE A LITERATURII

Prof. PAVEL PETROMAN
Timișoara

Abordarea textului literar, comentariul său se realizează în concordanță cu direcțiile dezvoltării criticii literare. Metodele și procedeele implicate în formarea capacității elevilor de a înțelege fenomenul literar, de a simți și gusta frumosul, de a se pătrunde și emționa de semnificațiile sale multiple, de a adopta atitudinea firească față de el și de a emite judecata potrivită vîrstei si epocii, sint la îndemîna oricărui profesor. Condiția sine qua non a înțelegerii și simțirii frumosului o constituie, în cazul literaturii, textul, punctul de la care, spre care și în funcție de care stabilim căile de investigație a operei.

Contactul elevilor cu opera literară, receptarea operei literare, în general, se realizează în destule cazuri înaintea ritualurilor metodice folosite de profesori în lecția ori în activitatea desfășurată în cabinet. Pentru a exploata o asemenea situație, pentru ca profesorul să fie în măsură să rezolve cu elevii problemele nerezolvate de ei, neînțelese după prima lectură, pentru a-i orienta în înțelegerea operei, tematicii, registrelor sale estetice, originalității creatorului etc., e necesar să cunoaștem nivelul la care au ajuns elevii — grupul, clasa ori fiecare elev în parte — după impactul cu opera. În felul acesta, analiza operei, comentariul ei, niciodată exhaustive, noile unghiuri din care este sau mai poate fi privită opera literară converg, ușurează definirea personalității scriitorului prin creația sa.

Perceperea rațională și estetico-emoțională nu se învață de la sine, ele presupun și impun educatorul, chiar dacă nu se învață ca „fizica sau ca tîmplăria" [1]. Profesorul, ca în cazul oricărei activități creatoare, îl ajută pe elev să perceapă logic textul literar prin lectură, ori prin audierea ei, cu ajutorul unor metode, procedee și tehnici întrebuințate în munca cu textul sau microtextul literar (*de preferință*).

Preocupați de realizarea acestor deziderate, înainte de a concepe și organiza analiza operei în clasă ori în cabinet, am solicitat elevii să-și expună părerile personale cu privire la opera căreia urma să-i realizăm comentariul, în scris, sub forma unor scrisori literare, mai ales în cazul unor opere fundamentale pentru înțelegerea creației unui scriitor, evoluției diacronice a unei specii literare în literatura română. În felul acesta am avut posibilitatea să cunoaștem dinainte ecourile operei lecturate în mintea elevului, problemele pe care le-a ridicat lectura ei, întrebările cu privire la mesaj, personaje, realizare artistică, gama reacțiilor estetice.

În raport cu informațiile primite de la elevi, în funcție de întrebările și nedumeririle exprimate de ei în scrisorile elaborate pe baza primei lecturi, ne-am conceput comentariul sau analiza operei, în consens cu prevederile programei. În clasele a VII-a și a VIII-a, chiar și în cadrul primei trepte de liceu, comentariul ori analiza au fost mai simple și au constat din reproducerea înțelesului celor citite, sublinierea unor idei cu privire la mesajul operei, conținutul și forma sa. În clasele liceale am insistat în mod deosebit asupra mesajului, valorii expresive a limbajului, originalității operei în raport cu *alte creații aparținînd aceluiași scriitor* sau altor poeți ori prozatori. În toate cazurile și mai ales în acela în care am fost în posesia unor scrisori sau materiale primite din partea elevilor în legătură cu o anumită operă sau scriitor, planul lecției sau activității a cuprins întrebări și exemple în măsură să-i angajeze pe elevi în elaborarea noilor cunoștințe, „structuri cognitive", prin eforturi proprii și nu analize date de-a gata ca să le memoreze [2].

Așa, de exemplu, cunoscînd conținutul scrisorilor primite din partea elevilor cu privire la viața și activitatea lui O. Goga, informația bibliografică și materialele adunate de unii dintre ei (fotografii : Casa din Rășinari ; Rășinarii, *vedere generală, aspecte* din excursie ; Doamna Goga în mijlocul elevilor; Rășinărenii; înregistrări pe bandă, albumul „Goga la Ciucea" etc.), le-am selecționat cu grijă în concordanță cu cerințele programei pentru a le putea utiliza în cadrul lecției **Octavian Goga — activitatea literară** și în celelalte lecții sau activități consacrate analizelor literare ale poeziilor **Noi, Oltul, Clăcașii.** („În cursul vacanței am cunoscut-o pe doamna Veturia Goga, cu prilejul vizitei făcute la castelul de la Ciucea. Cu această ocazie am ascultat-o vorbind despre Ady Endre, Alexandru Hodoș, Mihail Sadoveanu și alte personalități literare. În bibliotecă am văzut cîteva din edițiile princeps ale operelor lui O. Goga — **Poezii** (1905), **Ne cheamă pămîntul** (1909), **Din umbra zidurilor** (1913), **Cîntece fără țară** (1916), o parte din revistele la care a colaborat — „Tribuna", „Familia", „Luceafărul" — obiecte de artă, *documente, amintiri, biroul la care a lucrat* poetul și fotoliul, fapte care ne-au permis să facem cunoștință în bună parte cu preocupările cărturarului Octavian Goga" — relata unul dintre elevi).

Un alt exemplu : „Rășinari — o comună care seamănă mult cu un orășel medieval — satul în care a văzut lumina zilei Octavian Goga (...) Casa părintească — o casă obișnuită, o casă ca atîtea altele, cu geamuri mici la stradă, cu pereții îngălbeniți de pe care „se deslipește-n pături varul" (...) ; ascultînd poezia **Casa noastră** în lectura unei colege, am descoperit nu numai poetul, ci și ceva din omul pe care s-a înălțat marele artist".

Am fost conștienți de faptul că un profesor comunică cu atît mai ușor cu interlocutorii săi, cu cît le cunoaște mai bine nivelul de cunoștințe, vocabularul și interesele lor, pentru că găsește mai lesne elementele cunoscute cu ajutorul cărora introduce informații noi pe care le poate face acceptate mai ușor [3], deoarece în conceperea și desfășurarea lecțiilor sau activităților în cabinet nu poți să nu ai în vedere, de fiecare dată, ce și cît știu elevii despre viața și activitatea scriitorului, despre opera acestuia, măsura în care unii dintre ei pot fi coautori ai lecției sau activității.

În această situație, iată cum a fost concepută și s-a desfășurat lecția consacrată lui O. Goga, activității sale literare, intitulată **O. Goga — activitatea literară.**

O. Goga — **Am fost** [4], poezie recitată ori citită de profesor.

— Cine-i autorul acestei poezii, corolar al unor trăiri zbuciumate ?, Ce știm și ce se impune să știm cu privire la viața și activitatea sa ? (un elev proiectează cu ajutorul

diascopului și epidiascopului cîteva imagini : portretul lui O. Goga, casa din Rășinari, *Rășinari — vedere generală*, Aurelia și Iosif Goga — părinții, Crăciunelul de Sus, Sibiu, Brașov — vederi generale, portretul lui O. Goga, 1916). Comentariile sînt realizate de elevii care au participat la excursia „Pe urmele lui Goga", stabiliți din timp, fără a exclude intervențiile altor membri ai colectivului.

— Logodnicul durerii, cobzarul „ce-și țese cîntecu-nvierii/din strune de îngropăciune", poetul O. Goga, dă glas „vaierelor" mulțimii în versuri nepieritoare publicate în mai multe volume (concomitent se proiectează fotocopii după edițiile princeps ale volumelor de poezii ; ulterior, profesorul prezintă și lasă să treacă din mînă în mînă edițiile princeps ale volumelor : **Ne cheamă pămîntul, Din umbra zidurilor, Cîntece fără țară** și **Poezii,** ediția 1907.

— „Poetul pătimirii noastre" a colaborat la o parte din revistele vremii (sînt proiectate frontispiciile revistelor la care a colaborat grupate într-un panopliu. Un elev prezintă succint revista „Luceafărul", în timp ce elevilor li se distribuie o parte din numerele revistei).

— „O. Goga la Ciucea" [5] — elevii proiectează imagini de la Ciucea, se audiază un crîmpei din relatările doamnei Veturia Goga înregistrate pe bandă, sincronizate cu imaginile.

— Un grup de elevi interpretează **Dorurile mele,** în timp ce sînt proiectate imagini din viața lui O. Goga.

— Împărțiți pe grupe, elevii studiază concomitent trei fișe (elaborate de profesor) :

— Fișa întîi, grupa I — dramaturgul.

— Fișa a doua, grupa a II-a — traducătorul.

— Fișa a treia, grupa a III-a — crezul poetic.

În raport cu conținutul acestora se poartă discuțiile punctînd activitatea de dramaturg și traducător, crezul său artistic exprimat în poezia **Am fost** și cîteva din mărturisirile poetului în preambulul analizei poeziei **Rugăciune** (lecția a II-a). Profesorul va prezenta limitele politicianului O. Goga, subliniind că poetul l-a depășit prin crezul său artistic, prin poezia sa, expresia suferinței și a protestului țăranului român.

Obiectul corespondenței cu elevii îl constituie, în egală măsură, lectura operei, comentariul său integral sau parțial, încercarea unor analogii în cadrul operei unui scriitor sau în contextul literaturii române ori universale, dezvăluirea gamei de reacții estetice trăite etc. *Iată cîteva exemple semnificative* întrebuințate în conceperea, organizarea și desfășurarea lecției consacrate analizei operei lui Camil Petrescu **Jocul ielelor.**

Redăm, mai întîi, unele extrase din scrisorile primite de la elevi.

a) „Gelu Ruscanu a avut trufia să judece totul... era prea inteligent ca să accepte lumea asta așa cum este, dar nu destul de inteligent pentru ceea ce vroia el... adora absolutul, ideea de dreptate și, asemenea celorlalți eroi camilpetrescieni, ținea să treacă drept omul incompatibil cu compromisul, cu concesia. Vă întreb în ce măsură amestecul lui Gelu în familia lui Sinești este sau nu o concesie, pentru că Maria, soția lui Sinești, omul care și-a făcut din putere idealul suprem, este concomitent și amanta sa și mama unor copii pe care-i iubește. Pentru a intra în casa lui, Gelu corupe servitoarea lui Sinești ca să se întîlnească cu Maria. Gelu a fost sprijinit material în timpul studiului de Sinești etc. Cum se împacă toate acestea cu sloganul „dreptate cu orice preț" și, în ultimă instanță, cu eroul însuși"?

b) „M-a frapat afirmația lui Gelu : *lumea asta din care îți tragi hrana este atît de abjectă încît nu te acceptă și nu te tolerează decît cu prețul complicității* — care se pare că răstoarnă ideea de dreptate absolută al cărui adept este, dacă existența sa, viața în totalitatea ei nu sînt posibile fără concesii, fără complicitate ?".

c) „Oare, în clipa în care Praida spune : *și noi prețuim ideile... Dar le cunoaștem înțelesul... Ideile sînt așa ca Steaua Polară... Să meargă oamenii spre ele cînd au cîrmaci bun... Dar nimeni nu s-a gîndit să ancoreze în Steaua Polară* — nu trădează idealul eroului camilpetrescian ? Care-i poziția sa în raport cu Gelu, eventual cu alți eroi din drama lui Camil Petrescu ?".

d) „Referindu-se la Gelu Ruscanu, Praida conchide : *l-a pierdut orgoliul lui nemăsurat* — ca și cînd a iubi dreptatea, a-ți face din iubirea ei un ideal spre care năzuiești cu tot focul inimii și minții tale, ar însemna numai mîndrie, numai orgoliu. Personal cred în idealul lui Gelu și îmi place pentru faptul că el însuși crede, crede cu patima artistului în actul creației" etc.

După lectura a 16—20 de scrisori primite la cerere, înainte de a concepe lecția **Jocul ielelor — analiza literară,** am avut în vedere considerațiile elevilor cu privire la destinul lui Gelu Ruscanu, la drama sa, cu precădere. Din asemenea considerente, în planul analizei literare am preconizat să discutăm pe baza textului — fișat, a unor replici înregistrate în lectura unor actori de la Teatrul Național. Planul lecției, identic cu planul dezbaterii, a cuprins următoarele probleme :

1. *Jocul ielelor în contextul dramaturgiei* lui Camil Petrescu — izvorul conflictului : luciditatea personajului, excesul de cunoaștere, contrastul dintre această cunoaștere a realității existente și lumea ideilor absolute.

2. Subiectul și compoziția — ecouri ale vieții sociale în concepția și comportarea personajelor.

3. Drama lui Gelu Ruscanu :

— năzuința spre absolut, perceperea intuitivă a ideii de absolut și imposibilitatea realizării practice a acestui absolut, fiindcă i se opun condițiile sociale ;

— prăbușirea eroului — protestul scriitorului față de inegalitatea socială și de răsturnarea valorilor morale și spirituale în societatea bugheză etc.

Analiza literară a operei a scos în evidență esența dramei lui Gelu, contradicțiile care l-au măcinat, pornind de la considerațiile și întrebările elevilor și de la confruntările noi, apărute în desfășurarea activității. O asemenea lecție a urmărit cu precădere clarificarea nedumeririlor elevilor desprinse nu numai de profesor din corespondență, ci mai ales din dialogul cu clasa. Profesorul nu sconteză doar răspunsul la întrebările sale, ci-l dă printr-un elev, nu-l presupune, ci-l cunoaște în mare parte dinainte. Toate aceste certitudini nu exclud însă divagațiile, întrebărilor suplimentare, altele decît cele adresate în scris, bineînțeles nici spontaneitatea profesorului de a le răspunde ori de a le căuta răspunsul în dialogul cu clasa. Consultarea corespondenței elevilor elimină aspectele aleatorii și entropice ce amenință deseori lecția de literatură.

Pertinența cu care sînt exprimate unele păreri în scrisorile primite de la elevi, rod al lecturii și muncii conștiincioase cu textul, ne-a determinat deseori să le revizuim ori să renunțăm parțial sau total la unele dintr-ale noastre, la ale unor critici și istorici literari, obstacole în optimizarea activității cu clasa sau cu fiecare elev în parte. Pe această coordonată ne-am convins încăodată că „procesul de învățămînt începe cînd tu, profesor, înveți de la elev, cînd tu, situîndu-te în locul lui, înțelegi ceea ce a înțeles el, în felul în care a înțeles" [6]. Înscriindu-se în mod firesc în inventarul procedeelor active, corespondența, ea însăși o acțiune efectivă care include curiozitatea elevilor, trebuința de cunoaștere și trăiri emotive, contribuie la întreținerea și dezvoltarea operațiilor intelectuale, la cultivarea interesului pentru lectură, pentru organizarea și desfășurarea comunicării educaționale al căror coautori devin în acest fel.

Procedeul nu scutește însă profesorul de efort, dimpotrivă, îi reclamă o muncă suplimentară : lectura scrisorilor primite de la elevi, fișarea, notarea și selecționarea ideilor, a tot ceea ce e comun, general, dar și individual. Înainte de a întrebuința acest procedeu, am considerat că este necesar ca două-trei ore din cele de la dispoziția profesorului să le consacrăm studiului genului epistolar. În contextul lecțiilor am pornit de la unele scrisori devenite celebre cum ar fi : scrisoarea lui Gargantua către fiul său Pantagruel [7], scrisoarea lui Pavlov către tineret [8], scrisoarea lui Beethoven adresată fraților săi [9], cîteva din scrisorile lui M. Eminescu, V. Micle, T. Maiorescu, V. Alecsandri, I. Ghica și alții, citite ori audiate în lectura profesorului sau a unor actori. Pe baza lor au fost stabilite tematica și structura unei scrisori, stilul și tehnica redactării. În cazul nostru, obiectul scrisorii l-a constituit, în perioada vacanțelor, lectura recomandată ori descoperită de elevi, vizitele și excursiile literare și, în timpul anului școlar, problematica, tematica și realizarea artistică a operelor ce urmau să fie caracterizate, prezentate sau analizate, mesajul etic și estetic ori alte aspecte cu privire la care intenționăm să-i consultăm pe elevi. Procedeul ne-a ușurat elaborarea deciziei cu privire la tehnologia didactică pe care urma să o folosim în realizarea lecției, activității în laborator, excursiei, studiului individual, ne-a permis să intervenim și să acționăm în orientarea gîndirii elevilor, a opiniilor lor cu privire la o anumită operă, înainte de a-i efectua analiza, ceva mai mult, ne-a ajutat să ne concepem comunicarea educațională la nivelul clasei, grupului și chiar în funcție de fiecare elev, să-l angajăm într-un dialog eficient. Dacă valoarea activității profesorului de literatură ca, de altfel, a oricărui profesoar, depinde de efectele sale, adică de reacțiile pe care le declanșează și de inițiativele pe care le stimnește, atunci implicarea procedeului corespondenței în conceperea și desfășurarea sa se justifică, deoarece permite fiecărui elev aplicarea și structurarea cunoștințelor de teorie și istorie literară asimilate în decursul anilor, îl ajută să-și folosească și să-și cultive pe planuri noi priceperile și deprinderile necesare redactării unei scrisori, exprimării și argumentării unei păreri personale, favorizează desfășurarea bilaterală a activității educaționale. Pe această coordonată însăși „Pedagogia modernă contestă... o relație profesor-elev în sens unic care să limiteze orice răspuns sau participare a elevilor, conducîndu-i numai să urmărească lecția și să execute cerințele profesorului [10].

În clasele în care am experimentat întrebuințarea procedeului în discuție, au crescut considerabil nivelul dezbaterilor, participarea elevilor la realizarea sarcinilor procesului de învățămînt, a fost stimulată competiția profesională, elevii s-au simțit angajați într-o confruntare firească, au căutat să realizeze interpretarea (textului și microtextului) cea mai bună, originală, evident grefată pe cea a criticii adevărate.

În această situație, profesorul însuși s-a simțit mobilizat în desfășurarea unei activități autentice, care să angajeze mecanismele gîndirii și ale imaginației elevilor în folosirea informațiilor dobîndite prin lectură. Cercetarea corespondenței elevilor cu profesorul, implicarea considerațiilor acestora asupra activității literare a scriitorului sau asupra operei în conceperea, organizarea și desfășurarea lecției, sînt în măsură să contribuie la suscitarea și realizarea efectivă a operațiilor de gîndire, la dezvoltarea constructivismului operatoriu. Corespondența cu elevii îi angajează la efort, la acel efort „care izvorăște din interiorul conștiinței și al gîndirii proprii a elevului" [11]. Redactarea unei scrisori de către elev îi favorizează structurarea cunoștințelor, aplicarea noțiunilor de teorie literară, interpretarea operei,

consemnarea ei prin eforturi proprii, în loc să-i fie transmise de-a gata, după manual, studiu critic ori pregătite dinainte. Acceptînd ideea că „este o greșeală să acordăm toată atenția actelor de predare... la orice nivel ar fi fără a analiza răspunsurile elevilor și participarea lor la procesul de comunicare a cunoștințelor" [12], cercetarea și implicarea corespondenței elevului se subordonează metodologiei participative și-o justifică.

Corespondența elevilor cu profesorul pe marginea operelor literare, excursiilor și vizitelor, chiar a unei întîmplări, satisface, în parte, nevoia lor de comunicare. Ea oferă elevului posibilitatea opțiunii și autoafirmării.

Din experiența folosirii procedeului de-a lungul anilor, la trei serii de elevi (anii II–IV) de la Liceul „C. D. Loga" din Timișoara, rezultă și unele dezavantaje (cel puțin deocamdată, pentru profesori, care trebuie să-și dubleze timpul afectat pregătirii unei lecții sau activități) care ar putea duce la supraîncărcarea profesorului și a elevilor. Dacă elevul ajunge să înțeleagă eficiența concepерii și elaborării scrisorii pentru pregătirea sa viitoare, caută, se documentează, reflectează și exprimă acțiuni care-i iau sigur, nu fără folos, o bună parte din timpul ce-l are la dispoziție. Oricum, cîștigul în cazul utilizării corespondenței este considerabil atît pentru profesor, cît și pentru elevi.

BIBLIOGRAFIE

1. **Bertrand Schwartz**, *Educația mîine*, E.D.P., București, p. 183.
2. **Ioan Cerghit**, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1976, p. 64.
3. **Gilbert Leroy**, *Dialogul în educație*, E.D.P., București, 1974, p. 98.
4. **O. Goga**, *Poezii*, Editura pentru literatură, 1963, p. 363.
5. **I. Milea**, *Goga la Ciucea*, I. P. Cluj, 1969.
6. **Kierkegaard** după **Gilbert Leroy**, *Op. cit.*, p. 99.
7. **François Rabelais**, *Gargantua și Pantagruel*, Editura pentru literatură universală, București, 1967, p. 194—197.
8. *Știința și tineretul*, Editura tineretului, București 1960, p. 90—92.
9. **A. Alșvang**, *Beethoven*, Editura muzicală a Uniunii Compozitorilor din R.S.R., 1961, p. 88—91.
10. **Gilbert Leroy**, *Op. cit.*, p. 100.
11. **Ioan Cerghit**, *Op. cit.*
12. **Gilbert Leroy**, *Op. cit.*, p. 97.

COMPUNERILE, mijloc complex de formare a personalității preadolescenților

Prof. CONSTANTIN BLĂNARU

Privind cu atenție indicațiile Programei de limbă și literatură română **(clasele V–VIII), ediția 1975, valabilă și în continuare, constatăm că li se conferă compunerilor în primul rînd un rol instructiv, rămînind doar presupusă sarcina ca ele să contribuie substanțial la clădirea personalității psihice și moral-comportamentale a preadolescenților. Această situație nu corespunde decît parțial menirii întregului proces instructiv-educativ de a pregăti tînăra generație pentru viață. Compunerea-nefiind doar un capitol al muncii elevilor, ci o axă a devenirii lor ca oameni ai societății – trebuie realizată, realmente, ca sistem.**

Pentru creșterea rolului compunerilor în formarea personalității în ansamblu, se impune reconsiderarea opticii și normativelor privitoare la realizarea lor astfel :

1. Compunerile nu trebuie să aibă drept țel unic formarea exprimării scrise, ci, concomitent, și pe același plan, formarea psihică și moral-spirituală a elevilor. Aceasta cu atît mai mult cu cît, după cum afirmă A. Carmona (Cuba) la ancheta internațională a „Scînteii" pe tema „Cum pregătim generația anului 2000 ?" (5 august 1970), în momentul de față avem o didactică a formării intelectuale, dar nu și una a formării psihice.

2. Limbajul compunerilor nu trebuie să fie numai neutru, pur gramatical, „tranzitiv" (realizabil pînă în cl. a IV-a), ci și figurat, caracterizat măcar printr-o minimă expresivitate și „reflexivitate" (în accepția dată de T. Vianu), prin mobilitate și capacitate de adecvare rapidă la împrejurări variate.

Iată cîteva argumente în favoarea acestei orientări :

1.

Calitatea exprimării nu depinde în primul rînd de dobîndirea **tehnicii exprimării,** preconizată frecvent ca prioritate, ci de importanța și atractivitatea **conținutului** angajat, de concordanța intimă a acestuia cu conștiința compunătorilor.

„Poate părea paradoxal, dar mi s-a impus adevărul că inițierea în tainele compunerii, ale exprimării, nu constă atît în exercitarea unei „arte a scrisului", cît în combaterea banalității, a superficialității sentimentelor și a gîndirii, în stimularea viziunilor personale. Lipsa de vervă a stilului, platitudinea, inconsistența sau incoerența exprimării trădează mai ales carențe ale resurselor interioare. De aceea considerăm că elevul trebuie exersat în a observa, a aprecia cu sensibilitate și a reflecta asupra celor observate pentru a reuși să exprime cît mai bine ceea ce observă, simte și gîndește" [1].

Evident, conținutul determină **dorința** de autoexprimare, **căutarea expresiei.** Copilul de astăzi preferă în conversație expresia figurată și în special metaforică, enunțurile tranșante, inclusiv „pointiste", umorul „sec" și paradoxul. Este o preferință pe care nu putem și nici nu trebuie să o combatem, ci să o canalizăm atent, pentru a înlătura superficialitatea, spiritul epatant, bombasticismul, tendința literaturizantă.

Se manifestă adesea, la educatori și chiar la îndrumătorii lor, o teamă nejustificată față de tentația imaginii. Or, „pentru preadolescent, imaginea artistică, pe măsură ce începe să fie distinsă de lumea cu care copilul o confundă, devine și ea un alt sistem de semnalizare, fie că e limbaj poetic, fie că e melodie, culoare etc. Prin aceasta, preadolescentul devine treptat comprehensiv, deschis, receptiv la desprinderea corespondențelor fundamentale ale artei, și deci un teren în mod deosebit propice pentru acțiunea educației estetice" [2]. Întrucît imaginea este o „gnozie polisenzorială" [3], folosirea ei în compuneri contribuie la decentrarea cognitivă, socială și morală [4] a copilului, la dinamizarea ritmului evoluției lui.

Realizarea unei compuneri este, în esență, după expresia lui Marx privitoare la literatură (în orizontul căreia intră și compunerea), un act de „însușire practic-spirituală" a realității. În consecință, sistemul compunerilor trebuie întemeiat pe procesul de cunoaștere al copilului, proces foarte viu în preadolescență. Bineînțeles, ca și predarea științelor, „predarea compunerii" [R. Dottrens, 5], „nu trebuie să urmeze orbește mersul natural al dezvoltări cunoașterii la copii" [6], ci trebuie, dimpotrivă, să accelereze acest proces.

Antrenarea mai adîncă a personalității copilului în compuneri se face nu atît prin diversificarea tipurilor, cît prin diversificarea (în principiu, nelimitată) a tematicii lor.

Reamintirea trăsăturilor — altfel spus, a disponibilităților — preadolescentului zilelor noastre (adaptabilitate socială ; creșterea rolului vieții interioare, al reflexivității, spiritului deliberativ, experimental [7] și de inițiativă ; conturarea funcției proiectice și autoformative a conștiinței etc.), permite jalonarea următoarelor imperative metodice ale activității noastre în sensul prezentelor propuneri :

— valorificarea mai largă a resurselor educative ale literaturii și a potențialului creator al elevilor ;

— „trecerea" temelor intenționate de profesor prin conștiința și sensibilitatea compunătorilor, pentru cîștigarea adeziunii lor ;

— stimularea „autodeterminării" elevilor, începînd cu receptarea și terminînd cu evaluarea și notarea compunerilor.

La atingerea dezideratului pe care l-am afirmat se poate contribui pe două căi :

a) valorificarea în compuneri libere a textelor literare din manuale ;

b) tratarea unor teme izvorîte din viața de zi cu zi, din aspirațiile elevilor.

a) De obicei, rezumatul și povestirea textului literar (mai ales la clasa a V-a) constituie, din păcate, acte frecvent didacticiste în orele curente de „citire" (uneori prelungite și în orele speciale de compunere). Este bine, însă, ca acestea să preceadă **acte de creație** cu funcție multiplă, desfășurate în orele de compunere. Această creație începe cu ieșirea compunerii de sub tutela textelor literare și prin realizarea de „replici" la aceasta.

— Astfel, **la clasa a V-a,** pentru dezvoltarea simțului de observație, a sensibilității și a imaginației, se pot face compuneri pe teme ca : „O întîmplare din lumea celor care nu cuvîntă", după **Sărăcuțul !...** de Emil Gîrleanu sau după **Puiul** de I. Al. Brătescu-Voinești ; „Cum am descoperit eu înțelepciunea poporului român", după **Păcală avocat ;** „Pădurile zburînd" (însemnări de la fereastra vagonului, a mașinii) sau „Delta — basm real", după **Pădurea Letea** de Traian Coșovei ; „O întîmplare hazlie", după **Amintiri din copilărie** de I. Creangă ; „Seara, în pădure", după **Somnoroase păsărele** de M. Eminescu : „O întîmplare extraordinară", după **Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte ;** „Un animal isteț", după **Vulpea firoscoasă ;** „Amintiri despre învățătoarea mea (învățătorul meu)", după **Domnu' Trandafir** de M. Sadoveanu.

Pentru dezvoltarea receptivității, a elementelor de gîndire social-politică : „Pionierii cinstesc partidul" sau „Cum am înțeles ce este partidul", după **Slavă partidului** de

Victor Tulbure ; „Cetăți sucevene", după **Sate și orașe** de Geo Bogza ; „Cum pedepsim noi lenea", după **Povestea unui om leneș** de Ion Creangă ; „Dacă Darie ar fi copil acum...", după **Desculț** de Zaharia Stancu ; „Faptă de pionier", „Eroism pionieresc" sau „Omul se apreciază după faptă, nu după vorbă", după **Faptă de comunist** de Șerban Nedelcu ; „Oriunde-aș fi, te întîlnesc în cale...", după **Țara mea** de Ion Nenițescu ; „Dacă Ionel mi-ar fi coleg...", după **Vizita** de I. L. Caragiale ; „Pretutindeni trăiesc copii", după **Infirmierul tatei** de Edmondo de Amicis.

— **La clasa a VI-a ;** „Drumurile patriei, drumuri de măreție", după **Ce-ți doresc eu ție, dulce Românie** de M. Eminescu ; „Țara de Sus" sau „Meleaguri sucevene — meleaguri de legendă mereu nouă", după **Ardealul** de N. Bălcescu ; „Gînduri despre cîntecele muncii și fericirii", după **Doine, Cîntec sfînt** de Șt. O. Iosif sau după **Mai departe** de Zaharia Stancu ; „Să cinstim faptele de eroism ale eroilor patriei", după **Șoseaua Nordului** de E. Barbu sau după **Soldatul necunoscut** de D. R. Popescu ; „Ctitori de viață nouă", după **Omul** de D. Botez, **Țării mele** de V. Voiculescu sau **Crește o Românie nouă** de E. Barbu ; „Vremea visurilor împlinite" sau „Școala noastră", după **Premiul întîi** de Marin Preda.

— **La clasa a VII-a :** „Cartea — ajutor principal în descoperirea tuturor tainelor", după **Taine** de M. Sadoveanu sau după **Cartea** de Ion Horea ; „Rarăul — martor al înnoirilor sucevene de zi cu zi", după **Rarăul** de Geo Bogza ; „România — țară de eroi", după **Românii supt Mihai-voevod Viteazul** de N. Bălcescu, **Dan căpitan de plai** de V. Alecsandri, **Pașa Hassan** de G. Coșbuc sau **Ultima brazdă** de Dragoș Vicol : „În vizită la prietenul meu (prietena mea) din sat", după **Fefeleaga** de I. Agîrbiceanu ; „Munca hotărăște dreptatea și onoarea fiecăruia", după **Triumful talentului** de I. L. Caragiale ; „Sîntem datori să luptăm pentru pace și înțelegere între oameni", după **Soarta unui om** de E. Barbu.

— **La clasa a VIII-a :** compuneri avînd ca titlu sau motto versuri sugestive din poeziile studiate, citate din documentele politice și din lucrările de etică — psihologie privitoare la tineret, citate din gîndirea scriitorilor incluși în manual ; „Eroi au fost eroi sînt încă", după **O oră din August** de Marin Preda sau după **Mări sub pustiuri** de D. R. Popescu ; diferite alte compuneri după textele suplimentare (acestea din urmă și la celelalte clase).

Conceperea sistemului compunerilor într-o asemenea relație cu literatura prevăzută de programă ar avea numeroase efecte pozitive, între care cele mai importante ar fi :

— „deschiderea" literaturii studiate spre viață, spre problematica diurnă a elevilor (acest lucru e necesar mai ales în cazul literaturii cu mesaj general-uman și critic) ;

— obișnuirea elevilor cu „decodarea" și cu utilizarea creatoare a imaginilor și simbolurilor artistice ;

— demitizarea scriitorilor (văzuți de elevi, de obicei, ca tabu-uri de imitat), a personajelor create de ei, a miturilor înșeși ;

— stimularea prin intermediul literaturii a atitudinii active în fața realității.

b) Printr-o multitudine de compuneri putem dezvolta capacitatea de autoobservație psihologică, acțiune incipientă pe la 13 ani. Exemple : „Recitind un basm îndrăgit în clasa I", „Alintatul din mijlocul nostru", „Lauda de sine", „Cum m-am împrietenit cu...", „Plictiseala unui înfumurat", „Prietenie", „În fiecare zi un alt ideal ?", „La muncă patriotică", „În amurg" (în alt moment al zilei, în orice anotimp), și multe altele, care pot fi instantanee psihologice și etice revelatoare. Prin acestea vizăm următoarele :

— înflorirea disponibilităților multiple, ca fantezia, gravitatea, inventivitatea, receptivitatea ;

— întreținerea climatului propice descoperirii și cultivării aptitudinilor și talentelor, ori măcar trezirii încrederii oricărui elev în posibilitățile proprii de a comunica ;

— amplificarea unui factor al devenirii omului, conștiința de sine [8].

2.

Copilul nu aderă dintr-odată la orice temă, dar a-i acorda libertatea absolută de a și-o alege pe cea preferată, cum înclină R. Dottrens, ar însemna să încurajăm prea mult atitudinea preferențială, subiectivismul, în fața cerințelor vieții — lucru dăunător. În societatea noastră, omul trebuie să fie receptiv și la „comanda socială". Profesorul trebuie să infiltreze cu tact în conștiințe idei, teme și chiar modalități de soluționare a lor prin cuvînt. În fond, profesorul este acela care va ști să „cucerească" elevii, să le declanșeze și motivația intrinsecă a preocupării de compunere. De aceea, conceperea compunerilor ca jocuri de observație și exprimare în primele luni din clasa a V-a ar fi de bun augur. După cum demonstrează psihologia genetică [9], jocul este suport al „intimizării" cuvîntului ca mijloc de exprimare **solicitată,** dar și **dorită** de subiecți.

3.

Promovarea mai largă, în orele de compunere, a principiului autoconducerii colectivului, apropiat stilului de lucru din cenaclul literar, în care elevii au inițiativă, răspundere în soluționarea optimă și chiar în promovarea — cu sprijinul calificat al profesorului — a aptitudinilor și talentelor, ar duce la „reacții în lanț", la o atmosferă emulativă, favorabile activității în discuție.

Prin aceasta, elevii ar putea fi „cointeresați" și atrași la activitatea de compunere, iar aprecierea lor de către profesor s-ar putea face mai nuanțat, mai diferențiat, nu numai după performanțele tehnice și expresive, ci și după valoarea afectivă și etică a compunerilor, după atitudinea și comportarea autorilor lor.

Pentru a se realiza cele de mai sus, ar trebui hotărîte cîteva măsuri și pentru ciclul primar : coborîrea fazei exercițiilor de compunere literară pînă la nivelul clasei a IV-a și, în consecință, descongestionarea orelor de compunere din clasa a V-a de teme tardive, cum ar fi „alcătuirea unui plan simplu (dezvoltat) de idei", „trecerea vorbirii directe în vorbirea indirecta" ș.a. În acest fel, profesorul ar putea familiariza mai repede elevii cu optica creatoare în cadrul orelor de compunere.

Referințe bibliografice

1. **BRATU, BIANCA, Literatura și educația estetică a preadolescentului,** E.D.P., Buc.' 1970, p. 182.
2. **Op. cit., p.** *11.*
3. **GOLU, MIHAI, Percepție și activitate,** Ed. științifică (col. „Psyché"), Buc., 1971,
4. **PIAGET, JEAN și INHELDER, BARBEL,** ***Psihologia copilului,*** E.D.P., Buc., 1971, cap. IV—V.
5. **DOTTRENS, ROBERT, A educa și a instrui,** E.D.P., Buc., 1970.
6. **BRUNER, J. S., Procesul educației intelectuale,** Ed. științifică (col. „Psyché), Buc., 1970. p. 64.
7. **PIAGET, JEAN și INHELDER, BARBEL, Op. cit., p.** 122.
8. **PAVELCU, VASILE, Invitație la cunoașterea de sine,** Ed. științifică (col. „Psyché"), Buc., 1970, p. 60.
9. **PIAGET, J. și INHELDER, B., Op. cit., p.** 51

BUGETUL DE TIMP AL ELEVILOR DIN GIMNAZIU ȘI LICEU

MIHAI JIGĂU — psiholog
MIHAELA NIȚU — sociolog

Cercetările întreprinse în anii anteriori[1] au scos în evidență că una din cauzele care acționează negativ asupra rezultatelor școlare ale elevilor, conducînd la fenomenul de repetenție este „supraîncărcarea". Pornind de la această constatare, am considerat necesar să ne ocupăm de programul de lucru al elevilor, mai exact de „bugetul de timp"* al acestora, urmărind stabilirea diferitelor tipuri de activități pe care le desfășoară și ponderea lor în cadrul celor 24 de ore ale unei zile, timp de o săptămînă. Am căutat să obținem o structurare a activităților cotidiene, care să poată fi raportată la contextul social al elevului.

1. „Pierderile în învățămînt în perioada 1963—1972", I. St. P., Buc., 1973 ; „Pierderile în învățămînt — 1974 — învățămînt general obligatoriu și liceal", I. St. P., Buc., 1974 ; „Ierarhizarea cauzelor pierderilor școlare în învățămîntul gimnazial și liceal", I.C.P.P., Buc., 1976.

*) Bugetul de timp al elevilor cuprinde totalitatea activităților desfășurate în cadrul intervalului orar 0—24, într-o zi (bugetul de timp zilnic) sau într-o săptămînă (bugetul de timp săptămînal).

Studiul își propune verificarea următoarelor probleme : existența *supraîncărcării* elevilor ; stabilirea gradului de manifestare a supraîncărcării ; structura activităților cotidiene ; raportul dintre timpul destinat activităților școlare și celelalte activități ; diferențieri ale bugetului de timp în funcție de ciclul de învățămînt și tipul liceului.

În acest scop am investigat bugetul de timp zilnic, pe parcursul unei săptămîni, la început, mijloc și sfîrșit de trimestru și de an școlar, pe loturi de subiecți din gimnazii și licee din trei orașe din țară (Sibiu, Piatra Neamț, Arad).

Conținutul chestionarului solicita elevilor să menționeze, pentru fiecare interval orar, activitatea primară desfășurată, durata ei, activitățile simultane (secundare) *realizate în același interval orar*, locul și ambianța desfășurării și motivația lor (cu excepția celor școlare).

Activitățile desfășurate în cursul unei zile (și într-o săptămînă) și duratele acestora au fost structurate în 14 clase, cu ponderi și importanță diferite : somn, toaletă și îngrijire personală, masă, deplasări, cursuri, pauze (între orele de curs), activități extrașcolare individuale și colective, odihnă inactivă, pregătirea temelor, activități gospodărești, lecturi școlare și extrașcolare, activități cultural-educative și recreative, odihnă activă (ascultare radio și vizionarea programelor de televiziune, cînd este indicată ca activitate primară), alte activități.

Analizînd structura bugetului de timp, am observat o ierarhizare a grupurilor de activități enumerate, în funcție de gradul de obligativitate, fapt care ne ajută să înțelegem dialectica unor relații între : activitățile școlare și cele extrașcolare cu caracter de obligativitate ; între cele extrașcolare și cele din timpul liber ; între activitățile din timpul liber și cele școlare.

Avînd în vedere ierarhizarea constatată, am elaborat un model de lucru care ne-a ajutat să evidențiem relațiile amintite mai sus și în care am operat, în funcție de gradul de obligativitate al activităților și/sau de finalitatea lor, cu noțiunile : **timp școlar** (analog timpului profesional al salariaților) care cuprinde programul școlar propriu-zis (orele de curs și pauzele), timpul afectat pregătirii temelor, precum și cel în care se desfășoară orice fel de activități organizate de școală, sau care au o anumită legătură cu instituția respectivă (activități extrașcolare) ; **timp extrașcolar** — definibil ca acel domeniu al activităților desfășurate de elevi, ce înglobează toate ocupațiile cărora li se dedică aceștia sub imperiul unui complex de factori cu caracter de obligativitate, acționînd în afara timpului utilizat pentru școală*.

În cadrul lui sînt incluse : activități cu caracter gospodăresc-familial (activități gospodărești, deplasări, alte activități etc.) ; activități specifice satisfacerii nevoilor biologice (somn, odihnă inactivă, masă, toaletă și îngrijire personală etc.) ; — **timp liber** („loisir") — intervalul dedicat activităților cultural-educative, celor de relaxare, divertisment, recreere (*activități cultural-educative și recreative, lecturi extrașcolare, odihnă activă*) ; cu alte cuvinte „timpul liber este acea perioadă de timp rămasă disponibilă omului, după ce s-a achitat de obligațiile sale de muncă profesională (în cazul nostru, școlare), sociale, familiale și și-a îndeplinit trebuințele fiziologice necesare funcționării normale a organismului (somn, hrană) [2]."

Definițiile acestei noțiuni întîlnite în literatura de specialitate gravitează în jurul mai multor centre de greutate. Majoritatea lor reține, însă, absența constrîngerii în exercitarea activităților din timpul liber și distincția temporală și structurală față de timpul de muncă (în cazul nostru timpul școlar).

Cele trei mari componente ale bugetului de timp se află într-un raport dialectic : fiecare determină și este determinată de celelalte două și nu poate fi compensată sau înlocuită de ele.

Timpul școlar este grupa cu cea mai mare stabilitate, care are drept principală caracteristică „obligativitatea", fiind strîns legată — sub raport temporal — de grupa timpului extrașcolar. Se poate constata că, pe măsură ce socialul își reduce influența asupra unor activități comportamentale, apare din partea individului o autocoordonare compensatorie, între aceste două faze intervenind familia, cadrele didactice, grupul de prieteni etc. Intercondiționarea și substituirea activităților depind de o multitudine de factori sociali, economici, politici, biologici. Aplicarea modelului la studierea bugetului de timp ne-a permis obținerea structurii reale a comportamentului temporal. Prin redarea laturii cantitative (ponderate) a acestei structuri, obținem imaginea distribuției timpului global de care dispune colectivitatea cercetată. În acest sens, subliniem că „timpul școlar" ocupă locul doi în cadrul schemei-model, atît la nivelul gimnaziului, cît și al liceului, anumite diferențe manifestîndu-se în funcție de ziua din săptămînă (valorile cele mai mari apar — marți, la liceele de specialitate — 9,95 h, vineri la celelalte licee — 11,18 h și luni și marți — durată egală — la nivelul școlilor generale — 9,06 h, iar cele mai mici se întîlnesc, evident, duminica).

---

*) A se face distincție între timp extrașcolar, pe care l-am definit mai sus, și activitățile extrașcolare, prin care înțelegem toate acele acțiuni, care sînt organizate de școală, și anume: meditații, cor, activități sportive școlare, concursuri interșcolare, muncă patriotică, cercuri artistice sau științifice pe obiecte organizate de școală, ședințe, antrenamente etc.

2. **ANTON VASILESCU, Timpul liber al elevului adolescent**, Ed. didactică și pedagogică, Buc., 1974.

Privind comparativ pe cele trei tipuri de unități școlare investigate, constatăm că timpul școlar deține valori de 9,02 h (37,58%), la nivelul liceelor de specialitate, 9,78 h (40,75%) la elevii celorlalte licee și 8,79 h (36,63%) la nivelul celor din școlile generale. Cifrele prezentate demonstrează în mod evident existența fenomenului de supraîncărcare, ce se manifestă la elevii celor două cicluri de învățămînt. Subliniem cu atît mai mult această idee, cu cît, dacă facem o analogie între timpul școlar al elevilor și „timpul profesional» al adulților (care este în general de 8–8,5 h) [3], diferența este net în defavoarea elevilor, ținînd seama nu numai de timpul efectiv destinat acestor activități, dar și de vîrsta subiecților.

Se pare că fenomenul de supraîncărcare este prezent îndeosebi la elevii liceelor real-umaniste și la cei din gimnaziu. Referitor la ultima grupă de subiecți, afirmația este susținută de diferența foarte mică ce există între timpul școlar al acestora și cel al elevilor liceelor de specialitate. În mod firesc, deosebirea de vîrstă dintre cele două categorii de subiecți ar trebui să se transpună și într-o diferență mai mare între valorile timpului lor școlar. Activitățile în speță nu lipsesc nici în ziua de repaus (deși valorile temporale sînt considerabil mai mici), în această zi elevii pregătind o parte din temele pentru săptămîna următoare, sau studiind în vederea concursului de admitere în învățămîntul superior (elevii din liceu). Și această stiuație pledează în favoarea existenței fenomenului de supraîncărcare – ca volum de timp – urmare firească a „supraîncărcării programelor și manualelor", indicată de elevi și cadre didactice.

Am arătat deja că în cadrul diviziunii „timp școlar" am inclus trei tipuri de activități – „cursuri", „pregătirea temelor", „activități extrașcolare". Referindu-ne în primul rînd la activitatea cu gradul cel mai mare de obligativitate – ținînd seama de vîrsta subiecților chestionați – și anume la cursuri, constatăm că timpul afectat acestora este mai mare în cazul liceelor de specialitate (situație ce se explică prin numărul mai mare de ore de practică), decît la celelalte licee sau la școlile generale.

Zilele cu orarul cel mai încărcat sînt luni și vineri la toate unitățile școlare investigate, fapt care demonstrează existența unor erori în întocmirea orarului săptămînal, în sensul nerespectării curbei de integrare în efort în cursul unei săptămîni, aceasta prezentînd o maximă a randamentului în zilele de miercuri și/sau joi.

Dincolo de problemele care țin de organizarea programului școlar instituționalizat, dar perfectibil, ar fi necesar să se aducă anumite îmbunătățiri în alcătuirea orarului săptămînal și pe zile, în conținutul acestuia. Activității de „pregătire a temelor" i se consacră în medie (în zilele lucrătoare) valori de 3,90 h (liceele real-umaniste), 3,10 h (liceele de specialitate) și 3,40 h (școlile generale). Cifrele indică dificultățile pe care le întîmpină elevii în studiul individual, demonstrînd și insuficienta organizare și sistematizare a informației redate de factorul transmițător (cadrul didactic), în procesul comunicării, de metodele de predare depășite utilizate de acesta, de gradul relativ redus de înțelegere de către elevi a mesajului transmis, tocmai datorită elementelor menționate mai sus, precum și al insuficientei educări a atenției acestora, a faptului că nu posedă anumite metode și tehnici de învățare care să le ușureze activitatea. Este de menționat și disproporția care există între numărul de ore de curs dintr-o zi și numărul de ore afectat pregătirii temelor, în sensul că fiecărui obiect de studiu i se consacră mai mult de o oră din timpul de studiu individual, ținînd seama că în orarul zilnic sînt înscrise și obiecte care nu necesită întotdeauna muncă independentă acasă.

O altă explicație a ponderii mari deținute de această activitate în cadrul întregului buget de timp al elevilor rezidă în faptul că aceștia nu au un program de lucru judicios întocmit, nu cunosc anumite modalități de autoorganizare a timpului, nu știu să-și dozeze eforturile, să alterneze munca de pregătire a temelor cu diferite activități recreative etc. Acestea se împletesc și cu aprecierea subiectivă a volumului de timp ce trebuie destinat fiecărui obiect în funcție de propriile dificultăți de înțelegere, de volumul și noutatea materiei, de numărul și conținutul „activităților extrașcolare" (cu caracter de obligativitate sau nu), de volumul temelor pentru acasă (și de justificarea lui pedagogică), de timpul necesar lecturilor școlare și extrașcolare, de eșalonarea acestora pe parcursul trimestrelor și a anului școlar, de timpul rămas (sau rezervat) pentru activități sportive, culturale, distractive etc. în raport cu vîrsta elevilor.

Cea de-a doua componentă majoră a bugetului de timp în funcție de gradul de obligativitate, dar prima ca pondere, este „timpul extrașcolar", segment în cadrul căruia trebuie să facem distincție între activitățile cu caracter gospodăresc-familial și cele destinate satisfacerii unor nevoi biologice. La nivelul primei clase constatăm că valorile respective merg crescător – de la 1,46 h, în zilele lucrătoare și 1,18 h, duminica, pentru școlile generale, la 1,94 h și 1,77 h, pentru elevii liceelor de specialitate și la 2,06 h și 1,90 h – pentru liceele real-umaniste. Așadar, toți subiecții consacră un timp ceva mai îndelungat activităților respective în zilele lucrătoare și mai scurt în ziua de repaus. Această diferență (în funcție de caracteristica zilelor) apare datorită faptului că în interiorul clasei respective am inclus și „deplasările" (care înregistrează un timp mai scurt duminica), precum și „alte activități" (consultații medicale, îngrijirea copiilor mai mici din

3. ALBERT FRANCISC, Dialog cu timpul liber, Ed. politică., Buc, 1970.

familie etc), ce se desfăşoară de asemenea cu prioritate în zilele lucrătoare ale săptămînii.

Dacă în interiorul categoriei de activităţi pe care o analizăm — activităţi cu caracter gospodăresc-familial — decelăm numai pe acelea cu conţinut strict casnic (menajer), atunci raportul se inversează la nivelul tuturor subiecţilor investigaţi, ziua de repaus fiind cea în care acestora li se consacră timpul cel mai îndelungat, comparativ cu celelalte zile din săptămînă.

În ce priveşte cea de-a doua subdiviziune a timpului extraşcolar — activităţi destinate satisfacerii unor nevoi biologice (somn, odihnă inactivă, masă, toaletă şi îngrijire personală) — constatăm existenţa unui raport direct proporţional între totalitatea timpului extraşcolar şi intervalul de timp aferent satisfacerii nevoilor biologice. În zilele lucrătoare timpul acordat activităţilor respective înregistrează valori ce variază între 10,06 h (41,92%) la liceele real-umaniste 10,27 h (42,82%) — liceele de specialitate, şi 11,22 h (46,75%) — şcolile generale. Diferenţele între cele trei categorii de subiecţi pe care-i cuprinde lotul de sondaj sînt determinate de durata diferită a timpului de somn, care — aşa cum este şi firesc, datorită virstei — înregistrează valoarea cea mai mare la elevii şcolilor generale. Deosebirile între zilele lucrătoare şi ziua de repaus sînt determinate tot de această activitate (valoarea temporală respectivă fiind mai mare duminica, la nivelul întregului eşantion) ; pentru celelalte activităţi sînt afectate durate relativ egale de către toţi subiecţii în fiecare zi a săptămînii.

Aspectele prezentate pînă acum şi analiza lor ne permit să afirmăm că între cele două segmente ale bugetului de timp — timp şcolar şi timp extraşcolar — există un raport de determinare reciprocă. Totuşi, timpul extraşcolar primeşte cele mai multe influenţe din partea timpului şcolar, acesta avînd gradul cel mai mare de obligativitate. Dacă ţinem seama de faptul că gradul de obligativitate scade treptat de la timpul şcolar spre timpul extraşcolar şi timpul liber, este evident că valoarea temporală a ultimei diviziuni este dependentă de valorile celorlalte două, relativa lui independenţă manifestîndu-se în libertatea de opţiune pentru diferitele activităţi de timp liber.

Durata timpului liber este (în zilele lucrătoare) de 2,77 h (11,54%) la elevii liceelor de specialitate, 2,10 h (8,75%) la cei care frecventează alte licee şi de 2,53 h (10,54%) la elevii gimnaziului. În ziua de repaus, situaţia cunoaşte o anumită schimbare, elevii gimnaziului trecînd pe primul loc în ce priveşte durata timpului liber (8,30 h — 34,58%), urmaţi fiind de cei din liceele de specialitate (7,30 h — 30,42%) şi cei cuprinşi în liceele real-umaniste (6,22 h — 25,92%).

Analiza structurii activităţilor cotidiene desfăşurate de elevi ne-a condus la o serie de constatări, şi anume că : supraîncărcarea se manifestă şi prin faptul că durata necesară studiului individual şi efectuării temelor este mai mare decît durata mediei săptămînale a orelor de curs ; volumul activităţilor extraşcolare cu caracter de obligativitate înregistrează valori relativ mari, contribuind la sporirea volumului timpului şcolar şi deci la reducerea celorlalte două grupe de activităţi din cadrul bugetului de timp şi în special a timpului liber ; valorile mari de timp destinat şcolii influenţează negativ asupra conţinutului şi duratei timpului extraşcolar şi liber, generînd zilnic fenomene de oboseală şi demobilizare în faţa sarcinilor ; există dificultăţi de autoorganizare a timpului individual de lucru al elevilor (stil de lucru defectuos, nu ştiu cum să învete) ; se manifestă deficienţe în alcătuirea orarului săptămînal al elevilor, acesta nerespectînd curba de înscriere în efort în funcţie de zilele săptămînii ; amplasarea neraţională în teritoriu a reţelei şcolare şi lipsa acţiunilor de orientare şcolară şi profesională determină fenomene nejustificate de navetism, care perturbă serios timpul individual de lucru şi odihnă al elevilor ; faptul că o mare parte a timpului liber este consumat în faţa televizorului denotă că pe plan local nu există activităţi şi acţiuni recreative organizate şi adecvate virstei elevilor.

Pentru a se înlătura sau diminua aspectele prezentate, şcolii îi revine sarcina de a „promova şi dezvolta structuri de educaţie extraşcolară" [4], de a iniţia acţiuni organizate de educare a elevilor pentru folosirea timpului, de a transmite modele de organizare a activităţii zilnice şi săptămînale, de a-i ajuta să-şi autoorganizeze activitatea, oferindu-le exemple concrete de dozare şi organizare a muncii ; să le justifice argumentat necesitatea alternării activităţilor, precum şi relaţia odihnă-activitate (şi tip de activitate), să le explice specificul şi dificultăţile tipice, comparativ între activităţile desfăşurate la şcoală şi acasă, să le releve efectele care rezultă din această acţiune de autoorganizare (eficienţă, economie de timp etc.). Un rol aparte, specific şi de maximă importanţă au organizaţiile de tineret şi în primul rînd U.T.C.-ul în „stimularea şi încurajarea autoconducerii şi autoeducării" [5] elevilor, în organizarea şi desfăşurarea unor forme variate de activităţi în timpul liber : simpozioane, serbări, serate literare şi ştiinţifice, concursuri şi competiţii cultural-artistice şi sportive, educînd dragostea şi pasiunea pentru artă, literatură, ştiinţă şi tehnică etc.

4. OVIDIU BĂDINA, Tineretul şi societatea noastră socialistă, Ed. Academiei R.S.R., Buc., 1975.
5. ANTON VASILESCU, Organizaţia U.T.C. din şcoală şi timpul liber al elevilor, Ed. politică, Buc. 1973.

DINAMICA NIVELULUI DE ASPIRAȚIE ÎN MICROGRUPUL ȘCOLAR

NICOLAE MITROFAN
Universitatea București

Obiectivul cercetării

Nivelul de aspirație, termen ce apare pentru prima dată în cercetările școlii dinamiste a lui K. Lewin, și anume, într-un studiu al lui T. Dembo, [1] vizează fenomenele ce țin de latura proiectivă a persoanei. Este vorba de sistemul de dorințe, așteptări, scopuri spre care tinde persoana în activitățile pe care le desfășoară, fenomene psihice care, stimulînd individul dintr-o perspectivă viitoare, capătă o puternică forță motivațională. Nivelul de aspirație reprezintă prin excelență un factor psihosocial, deoarece, în virtutea valențelor sale reglatorii, facilitează comunicarea, compararea și cunoașterea interpersonală. [2]

Cercetările experimentale au relevat faptul că putem diferenția două surse principale ale nivelului de aspirație : pe de o parte, caracterul interacțiunii dintre subiect și sarcină, dinamica activității prin care subiectul se angajează în sarcină și, pe de altă parte, caracterul interacțiunii dintre persoană și semenii săi. [3] În marea majoritate a cazurilor nivelul de aspirație este determinat de rezultatele obținute de alți indivizi, care pot aparține aceluiași grup sau unor grupuri diferite ca poziții și roluri sociale. Grupurile de referință, în funcție de prestigiul lor perceput de membrii altor grupuri, influențează asupra nivelului de aspirație al acestor persoane. Nivelul de aspirație este influențat atît de către normele sociale și de grup, cît și de către posibilitățile, capacitățile persoanei.

În cadrul lucrării de față ne-am propus să vedem care sînt raporturile de „forță" dintre normele grupurilor de referință și posibilitățile, capacitățile individuale — raportate la solicitările unei sarcini — în ce privește influențarea nivelului de aspirație.

Metodica cercetării

Pentru atingerea obiectivului propus am creat patru situații experimentale, oferind subiecților spre rezolvare mai multe sarcini (zece în total), pentru fiecare sarcină rezolvată corect acordînd un punct. Deci, în cazul rezolvării corecte a tuturor celor zece sarcini, subiecții primeau 10 puncte. Specificul sarcinilor oferite consta în continuarea cu încă două cifre a unui șir de cifre alcătuit după o anumită regulă logică. [4]

În cadrul primelor două situații experimentale, am avut ca subiecți studenți ai anului I de la o facultate cu profil umanist. Pentru ambele grupe, a cîte 15 subiecți, am prezentat un instructaj similar : să continue șirurile de cifre cu încă două cifre, după ce descoperă regula care stă la baza înșiruirii lor. În plus, nu li se dădea nici un fel de explicație sau lămurire. Pentru grupa I li se comunica rezultatul colectiv (media statistică), obținut de un grup de 15 elevi de anul I liceu real-umanist, și anume 8,5 puncte. Subiecții acestui grup, înainte de a trece efectiv la rezolvarea sarcinilor, trebuiau să precizeze, după o rapidă analiză a acestora, cîte apreciază că vor rezolva corect, respectiv cîte puncte vor obține după rezolvare. La sfîrșit, după rezolvarea sacinilor, subiecții trebuiau să precizeze cîte rezultate obținute le consideră corecte.

Pentru grupa a II-a am prezentat pe tablă rezultatul colectiv (media statistică) obținut

1. Dembo, T., *Der Arger als dynamisches Problem*, în „Psychol-Forsch" 15, 1931, p. 1—144; apud Golu, P., *Psihologie socială*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1974, p. 119.
2. Golu, P., *Psihologie socială*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1974, p. 119.
3. Golu, P., *Op. cit.*, p. 119—123.
4. De exemplu, șirul 3-6-8-16-18-36 trebuia completat cu cifrele 38 și 76 sau șirul 16-17-15-18-14-19 trebuia completat cu cifrele 13 și 20.

de un grup de studenți ai anului II de la Facultatea de matematică (5,4 puncte). Acest rezultat etalon era singurul element diferit de situația experimentală nr. 1, celelalte condiții păstrîndu-le identice.

În cadrul situațiilor experimentale III și IV, am avut două grupe a cîte 15 subiecți, elevi de clasa a VII-a. Cu aceștia am efectuat cîteva exerciții în prealabil, similare cu cele pe care urmau să le rezolve ulterior, încercînd ca subiecții să „descopere" care este principiul de construcție al sarcinilor de acest gen. Ei trebuiau să verifice, pornind de la prima cifră a șirului, fiecare cifră următoare și să precizeze dedesubt ce operație aritmetică este implicată. Stabilind operațiile în funcție de care apărea cifra următoare, ei trebuiau să precizeze care este raportul de succesiune a acestor operații, care sînt operațiile „cerute" în continuare de șirurile respective și, în consecință, care sînt următoarele două cifre ce continuă logic șirul. Astfel, în cadrul șirului următor

16 17 15 18 14 19
+1 −2 +3 −4 +5

elevii observau că avem operații de adunare și scădere succesive și că fiecare cifră următoare, plecînd de la cea inițială, este rezultatul unei operații de adunare sau scădere, termenul adunat sau scăzut urmînd ordinea șirului natural al numerelor. În cazul nostru, numerele următoare erau 13, ca rezultat al operației de scădere a numărului 6 din 19 și, respectiv 20, ca rezultat al operației de adunare a numărului 7 la numărul 13.

Efectuînd astfel de exerciții, elevii și-au format foarte repede deprinderea de a le rezolva, învățînd în special „secretul" rezolvării : principiul de construcție al acestor probe. Am prezentat apoi celor două grupe experimentale cele 10 sarcini. Instructajul a fost identic cu cel folosit în cadrul primelor două situații experimentale. La grupa a 3-a am scris pe tablă rezultatul colectiv (media statistică), obținut la „aceleași probe" de un grup de 15 elevi de la clasa a V-a : 8,5 puncte, iar la grupa a 4-a am prezentat pe tablă rezultatul colectiv (media statistică), obținut de un grup de 15 elevi de anul I : 5,4 puncte. Și în cadrul acestor două grupe experimentale subiecții trebuiau să precizeze, înainte de rezolvare, cîte puncte cred că vor obține și, la sfîrșit, după rezolvare, cîte rezultate le apreciază ca fiind corecte.

Rezultate și interpretări

În tabel sînt prezentate sintetic rezultatele obținute de subiecții incluși în cele patru situații experimentale.

Din acest tabel se observă pregnant două aspecte : pe de o parte, rezultatele corecte obținute de către subiecții primelor două situații experimentale sînt mult inferioare celor obținute de către subiecții ultimelor două situații experimentale ; pe de altă parte, „oscilația" destul de mare a nivelului de aspirație al subiecților din primele două situații experimentale față de nivelul de aspirație al subiecților din situațiile experimentale 3 și 4. Cum se explică această „forță de atracție" mai mare a rezultatului colectiv al grupurilor de referință în cazul primelor două situații experimentale și, pe de altă parte, coeficientul mai mare de „independență" a nivelului de aspirație al subiecților din situațiile experimentale 3 și 4 *față de rezultatele grupurilor de referință* ?

În cazul primelor două situații experimentale sarcinile prezentate erau nefamiliare subiecților, aceștia abordîndu-le printr-o tehnică de tatonare. Fiind sarcini inedite, subiecții le „apreciază" gradul de dificultate după un criteriu extern, prin intermediul rezultatelor grupurilor de referință. Aceste rezultate devin *pentru subiecți „indicatorul"* gradului de dificultate al sarcinilor prezentate. În situația experimentală nr. 1 rezultatul grupului de referință (elevi din anul I — grup ce apare pentru subiecții noștri cu un statut și un nivel de prestigiu inferior —) constituie „indicatorul" unor sarcini ușoare pentru ei, în virtutea următorului raționament : „dacă elevi de anul I le-au rezolvat aproape toate, atunci noi...". În consecință, nivelul de aspirație al acestor subiecți a fost puternic influențat de această „garanție" asupra caracterului relativ facil al sarcinilor (media 8,53). După rezolvare, subiecții (6,4 corecte și 3,6 incorecte și nerezolvări) fiind puși „față-n față" cu specificul, cu caracteristicile sarcinilor respective — maniera în care le-au abordat neasigurîndu-le nici o certitudine asupra corectitudinii rezolvării — apreciază un nivel de realizare destul de scăzut (6,6 puncte). Acum rezultatul grupului de referință nu mai acționează cu aceeași forță ca la început.

În cea de-a doua situație experimentală grupul de referință (studenți la matematică, anul II), privit în special din perspectiva specificului sarcinilor supuse rezolvării, beneficia

Situația experimentală	Rezultate corecte	Rezultate incorecte	Nerezolvări	Nivel de aspirație	Nivel de realizare *perceput după* rezolvare
Sit. 1	6,4	1,6	2,0	8,53	6,6
Sit. 2	6,2	1,8	1,8	5,23	6,8
Sit. 3	8,66	0,80	0,6	8,93	8,39
Sit. 4	8,73	0,57	0,73	7,46	8,1

din partea subiecților noștri de un nivel de apreciere și prestigiu superior. Rezultatul acestui grup (5,6 puncte) a constituit un „semnal" asupra gradului de dificultate al sarcinilor respective și, în consecință, subiecții manifestau multă prudență în precizarea nivelului de aspirație. Și în acest caz subiecții nu cunoșteau structura sarcinilor și gradul lor de solicitare, astfel încît, în majoritatea cazurilor, ei tratau rezultatul grupului de referință ca pe un „etalon" al gradului de dificultate al sarcinilor respective. După rezolvare (6,2 corecte, 3,6 incorecte și nerezolvări) „au constatat" că, totuși, sarcinile nu au fost atît de dificile, așa cum se așteptau ei înainte de rezolvare, „cunoscînd" mai ales „experiența" grupului de referință în raport cu aceste sarcini. Totuși, nivelul de apreciere a rezultatelor corecte nu este prea îndepărtat față de nivelul de rezolvare efectivă și corectă a acestor sarcini.

În cadrul situațiilor experimentale 3 și 4 avem o situație oarecum inversă, în sensul că rezultatul grupului de referință nu mai exercită aceeași forță de atracție ca în cazul primelor două situații experimentale. Aici subiecții „cunosc" secretul construirii sarcinilor respective și, în funcție de „microexperiența" lor cu asemenea categorii de sarcini, manifestă o „rezistență" mai mare față de forța de influență a rezultatului grupului de referință asupra nivelului lor de aspirație. Ei se deosebesc de subiecții din primele două situații experimentale prin faptul că posedă anumite capacități de orientare, create, construite în timpul efectuării cîtorva exerciții sub îndrumarea noastră, care le dau garanții în legătură cu modalitățile rezolutive și, mai ales, cu corectitudinea rezolvării. Ca atare, acești subiecți au fost „derutați" foarte puțin de rezultatul grupului de referință. Astfel, la grupul al 3-lea subiecții (elevi de clasa a VII-a) manifestă un nivel de aspirație destul de ridicat (8,93). Rezultatul grupului de referință (8,5) funcționează și aici ca un indicator al gradului de dificultate al sarcinilor, dar nu direct, ci indirect. Mai exact, rezultatul etalon funcționează, în acest caz, ca o „confirmare" a gradului de dificultate al sarcinilor, apreciat de ei. Diferența dintre nivelul lor de aspirație și rezultatul grupului de referință trebuie s-o punem pe seama distanței, percepute de subiecți, între grupul din care fac parte și grupul de referință, pe linia nivelului de apreciere și prestigiu în raport cu specificul sarcinilor supuse rezolvării. După rezolvare (8,66 corecte și 1,4 incorecte și nerezolvări) subiecții apreciază destul de exact numărul sarcinilor rezolvate corect, diferența dintre nivelul de aspirație, nivelul performanței reale și nivelul de realizare perceput fiind minimă.

În situația a 4-a subiecții sînt puși în fața unei dileme : rezultatul grupului de referință (elevi de anul I) nu constituie un „indicator" al gradului de dificultate, așa cum îl apreciază ei, ba chiar intră în contradicție cu așteptările subiecților privitoare la posibilitățile rezolutive ale membrilor grupului de referință. Subiecții noștri au raționat astfel: dacă grupul de referință — care beneficiază din partea lor de un nivel de apreciere și prestigiu superior — a obținut rezultate atît de slabe, înseamnă că ei vor rezolva mult mai puține sarcini, ceea ce intră în contradicție cu evidența. Ei posedă suficiente „garanții" că vor obține rezultate superioare grupului de referință. Cunoscînd „posibilitățile" lor în raport cu solicitările sarcinilor — anumite capacități de orientare, achiziții de învățare traduse în existența unor modalități de abordare și rezolvare a unei categorii de sarcini — subiecții se văd în postura de a face „abstracție" de valoarea de semnalizare a rezultatului grupului de referință asupra gradului de dificultate a sarcinilor. Diferența dintre nivelul lor de aspirație (7,46) și nivelul de aspirație al subiecților din situația a 3-a experimentală ne demonstrează că este greu ca influența rezultatului grupului de referință să fie ignorată în întregime. Rezerva subiecților se traduce în precizarea unui nivel de aspirație mai mic decît cel „comandat" de posibilitățile lor în raport cu specificul acestor sarcini, dar destul de mare în raport cu valoarea de semnalizare a rezultatului etalon asupra gradului de dificultate a sarcinilor și, în consecință, față de nivelul de aspirație „sugerat" de acest rezultat.

Concluzii

Așa cum arătam și cu altă ocazie [5], în cadrul microgrupului școlar intervin o serie de factori de natură psihosocială facilitînd sau, dimpotrivă, perturbînd mersul procesului de învățare. Ne refeream atunci la unul dintre acești factori, și anume, nivelul de credibilitate a furnizorului rezultatului etalon. Cercetarea de față — care este o continuare a celei menționate anterior — ne permite să depistăm și un alt factor de natură psihosocială, cu influență asupra procesului de învățare, și anume, **nivelul de aspirație**.

În cadrul școlii elevii sînt confruntați cu sarcinile de învățare, sursa principală a dezvoltării lor psihice, intelectuale. Pe măsură ce avansează pe axul vertical al școlarității, elevii, beneficiari ai achizițiilor de învățare, atît pe linie informațională, cît, mai ales, pe linie operațională, capătă tot mai multă independență față de organizatorul procesului de învățare, de strategiile, tehnicile utilizate de către acesta. Procesul de învățare și dezvoltare se transformă, treptat, într-un proces de autoînvățare și autodezvoltare. Garanția înscrierii cu succes a elevilor pe traiectoria autodezvoltării și autoperfecționării trebuie să fie asigurată încă din fazele incipiente ale procesului de învățare. Aceasta se poate realiza prin intermediul metodei

5. **Mitrofan, N.**, *Influența unor factori psihosociali asupra activității rezolutive a elevilor*, în „Revista de pedagogie", nr. 9/1974.

utilizate, metodă care, valorificînd valențele formative ale materialului de învățare, „construiește" la nivelul elevilor capacitățile subiective necesare pentru a asigura un înalt nivel de funcționalitate a acestui material.

Activitatea de învățare se desfășoară în plin context psihosocial. Elevii interacționează între ei — vehiculînd diferite imagini despre ei și despre ceilalți membri ai grupului pe linia „competenței" prestigiului, confruntîndu-și rezultatele la diferite activități etc. — și cu personalul didactic, cu membrii altor grupuri școlare. Raportînd statutul altor grupuri școlare, ce se află în partea superioară sau inferioară a axului școlarității, la statutul propriului grup, elevii, în general, manifestă tendința de a-l utiliza ca „etalon", ca unitate de măsură a propriilor posibilități, a șanselor de succes într-o anumită activitate.

În cadrul cercetării noastre, s-a constatat că, în fața aceleiași activități, rezultatele obținute de grupurile de referință constituie „indicatori" ai șanselor de reușită pentru membrii grupurilor noastre. În condițiile în care elevul este „instrumentat" cu capacitățile subiective necesare stăpînirii și vehiculării unui sistem de cunoștințe însușit, nivelul de aspirație este propulsat în principal din „interior", în urma analizei sarcinii și a posibilităților proprii subiective de rezolvare.

În cadrul procesului de învățare, cadrele didactice, în funcție de modul de organizare a transmiterii cunoștințelor și de valorificare a valențelor formative ale materialului de învățare, reușesc să „controleze" tot mai exact influența factorilor de natură psihosocială, de la nivelul microgrupurilor școlare, asupra activității de învățare și, implicit, rolul acestor factori în procesul formării și dezvoltării personalității elevilor.

CONTRIBUȚII LA TEHNICA DETERMINĂRII NIVELULUI INIȚIAL DE PREGĂTIRE A ELEVILOR ÎNTR-UN LICEU AGROINDUSTRIAL

Prof. N. CERCHEZ, prof. IL. TRANDAFIR, prof. M. TRANDAFIR

Pregătirea dobîndită de elevi într-o anumită etapă se înscrie ca bază a personalității în devenire, în perspectiva realizării unor noi acțiuni formative. Cunoașterea caracteristicilor nivelului acestei pregătiri capătă însemnătate incontestabilă, în condițiile preocupărilor de diferențiere și individualizare a procesului instructiv-educativ [3 ; 7 ; 8 ;].

Sarcinile de perfecționare a conținutului și metodelor de învățămînt, în condițiile generalizării primei trepte a învățămîntului liceal, au determinat necesitatea cercetării științifice a colectivelor de elevi înscriși în anul I la un liceu agroindustrial. Obiectivele propuse de studiul întreprins au fost următoarele : cunoașterea caracteristicilor pregătirii elevilor care s-au înscris în anul I al liceului agroindustrial, profilul agricol ; verificarea valorii practice a unor procedee de analiză a pregătirii elevilor, în raport cu perspectiva

progresului școlar din anul I de liceu ; definirea unor căi utile pentru învățământul agroindustrial, care să asigure ridicarea pregătirii elevilor la nivelul cerințelor programelor de liceu.

1. Metoda de cercetare

1.1. Condiții generale de cercetare au fost constituite, pentru lucrarea de față, de elevii care s-au înscris în 1974, în anul I, treapta I, la Liceul agroindustrial Podu-Iloaiei, jud. Iași. Efectivul a fost de 182 elevi, toți provenind de la școli generale sătești din județele Iași, Vaslui și Botoșani, înscrierea fiind fără concurs de selecție.

1.2. Evaluarea nivelului de cunoștințe s-a făcut la trei săptămîni de la deschiderea anului școlar, după ce elevii s-au acomodat cu viața și mediul oferit de noua unitate de învățămînt și după ce au fost antrenate resursele lor intelectuale în munca de învățare. S-au constituit teste docimologice după tehnica atestată [9], fiecare test cuprinzînd 30 de întrebări, parte cu răspuns închis, dar cele mai multe cu răspuns deschis.

Au fost evaluate astfel cunoștințele elevilor la intrarea în anul I, la următoarele obiecte : limba română, matematică, fizică, chimie, biologie, agrotehnică, zootehnie, mecanizarea agriculturii. La fiecare obiect s-au avut în vedere cunoștințele prevăzute de programele școlare pentru gimnaziu, care condiționează progresul școlar, respectiv asimilarea materiei prevăzută în anul I, la profilul agricol al liceelor agroindustriale. Au fost diferențiate trei categorii de cunoștințe, în funcție de gradul de condiționare a progresului școlar în anul I : cunoștințe care condiționează direct asimilarea programei de liceu (D), cunoștințe care condiționează indirect asimilarea programei de liceu (I) și cunoștințe care conferă o condiționare mai largă, cu caracter general, pentru asimilarea programei de liceu (G) la obiectul dat. Fiecărei categorii de cunoștințe i-au fost rezervate 1/3 din întrebările testului.

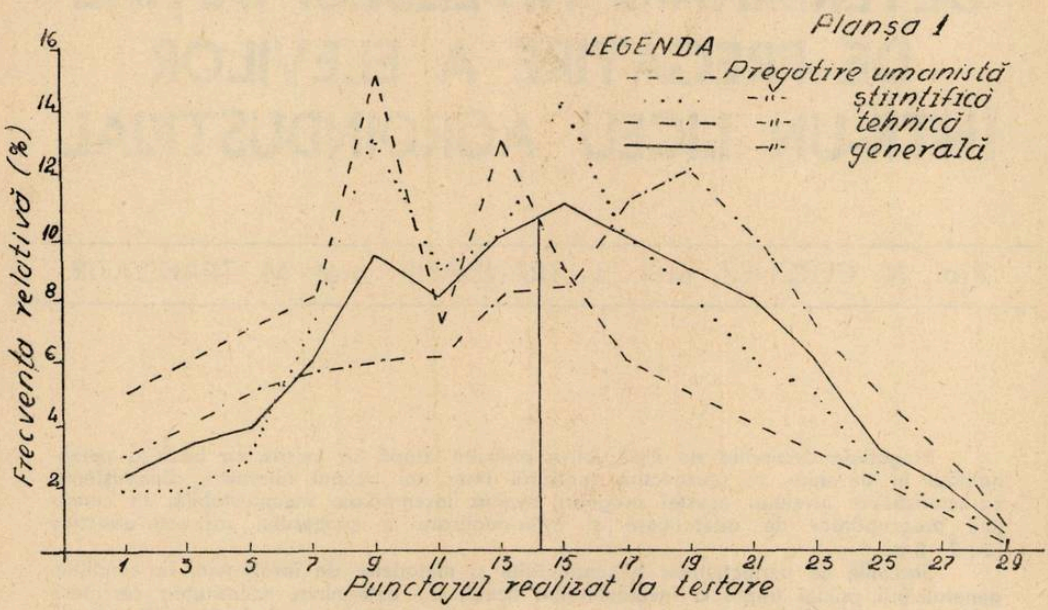
1.3. Analiza nivelului de cunoștințe s-a făcut cu ajutorul procedeelor statistice indicate în asemenea cazuri [6, p. 18–72]. Au fost folosiți indicii definitorii ai stării de calitate cunoscuți [4, p. 45–51].

Analiza s-a realizat la nivelul întregii colectivități pe baza a 43 200 de răspunsuri, definind astfel pregătirea generală. Apoi s-a mers la nivelul formelor de pregătire din liceul de specialitate [5, p. 3–4], potrivit planurilor de învățămînt, diferențiindu-se pregătirea umanistică (5 400 răspunsuri), pregătirea științifică de bază (21 600 răspunsuri) și pregătirea tehnică de bază (16 200 răspunsuri). S-a efectuat o analiză pe obiecte de învățămînt și apoi pe categorii de condiționare a fiecărui obiect (240 răspunsuri pe categorii x 24 categorii = 5 760).

Rezultatele cercetării

2.1. Nivelul de pregătire a elevilor la diferite forme și obiecte de învățămînt este reflectat de planșa 1. Examinarea acesteia reține atenția prin următoarele consta-

Planșa 1



Distribuții ale punctajului realizat în evaluarea nivelului de pregătire la înscrierea în anul I

tări : Distribuția generală are caracteristicile unei curbe boltite, cu o largă deschidere, bradicurtică, cu tendința de trecere către o formă bimodală. O astfel de distribuție atestă imposibilitatea ierarhizării factorilor care generează pregătirea elevilor, valoarea lor egală în acțiunea formativă a personalității. Aceleași caracteristici ale dispersiei se mențin și în cazul pregătirii tehnice de bază. Distribuțiile privind pregătirea umanistă și cea științifică de bază au evoluat către forma net bimodală. Sub toate aspectele considerate, populația școlară analizată se dovedește a fi deosebit de eterogenă și cu o amplitudine a nivelului de cunoștințe mare. Pregătirea inițială a elevilor la diferite obiecte a fost asemănătoare și concordantă cu distribuția generală. Indicii definitorii ai calității pregătirii au variat astfel : media aritmetică ponderată ($\bar{x}$) a punctajului de la 11,68 (fizică) la 16,18 (mecanizare) ; dispersia punctajului în cîmpul de variație, caracterizată de coeficientul de variație ($s\%$), de la 35,9% (biologie) la 60,4% (lb. română) ; procentul de asimilare a materiei în raport cu programa școlară (K) de la 38,9% (fizică) la 53,9% (mecanizare) ; procentul de elevi cu punctaj mai mic decît limita de promovabilitate (N) de la 35,5% (biologie) la 70,9% (lb. română).

2.2. Nivelul pregătirii elevilor în raport cu cerințele progresului școlar în anul I al liceului agroindustrial este reflectat de tabelul nr. 1. Examinarea datelor duce la următoarele constatări : Nivelul de pregătire a elevilor a oscilat de la 36,1% la 60,7% sub aspectul cunoștințelor direct-condiționante, de la 31,2% la 50,0% sub aspectul celor indirect condiționante, și de la 25,3% la 62,5%, sub aspectul acelor cunoștințe care asigură o condiționare generală.

Cu toate acestea, pot fi deosebite trei cazuri diferite. Primul caz este al obiectelor la care pregătirea direct condiționantă este semnificativ superioară celorlalte două categorii : limba română matematică, fizică. Un alt caz, opus primului, este dat de obiectele *la care pregătirea ce asigură condiționare* generală este superioară celorlalte categorii: agrotehnică, zootehnie și mecanizare. În sfîrșit, sînt două obiecte — chimie și biologie — la care nivelul pregătirii este practic egal la toate categoriile de cunoștințe. Nepromovabilitatea pe categorii de cunoștințe este mai ridicată decît media generală. Pot fi ușor deosebite aceleași trei cazuri care au fost remarcate și sub aspectul nivelului de cunoștințe. Variabilitatea punctajului pe categorii de cunoștințe a fost mult mai mică decît variabilitatea generală. Cel mai ridicat grad de variabilitate a fost constatat la obiectele tehnice. La celelalte obiecte nivelul variabilității este mai mic sau mijlociu, fiind practic același la toate cele trei categorii de cunoștințe.

Nu poate fi determinată nici o corelație directă între nivelul de cunoștințe, nepromovabilitatea și variabilitatea colectivului de elevi. Cu toate acestea, în cadrul cunoștințelor ce condiționează direct progresul școlar, se pot distinge unele obiecte la care nivelul de cunoștințe este, în general, mai

Tabelul nr. 1

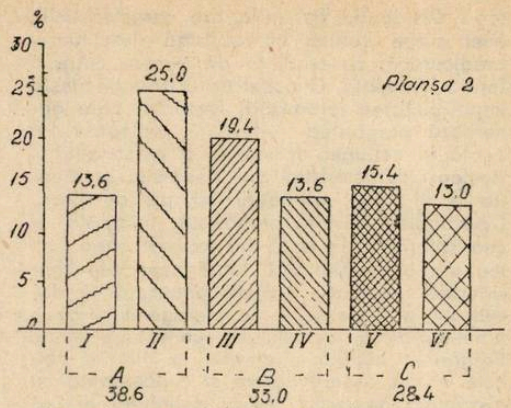
Analiza pregătirii inițiale în raport cu gradul de condiționare a progresului școlar în anul I de la liceul agroindustrial

Nr. crt.	Obiectul	Grade, condiționare	Indici definitorii					
			$\bar{x}$	s	s%	K	L	N
1	L. română	D	5,55	9,67	17,4	55,5	0—8	44,1
		I	3,92	7,26	18,5	39,2	0—8	80,4
		G	2,53	6,11	24,1	25,3	0—8	86,3
2	Matematică	D	6,07	12,31	20,2	60,7	0—8	42,3
		I	4,16	9,03	21,7	41,6	0—7	69,1
		G	3,70	4,71	12,6	37,0	0—9	81,3
3	Fizică	D	5,16	12,05	23,1	51,6	0—7	47,5
		I	3,12	4,76	15,2	31,2	0—6	78,6
		G	4,43	9,12	20,7	44,3	0—8	76,7
4	Chimie	D	3,61	6,32	20,0	36,1	0—7	56,1
		I	3,53	4,21	11,8	35,4	0—8	63,1
		G	3,90	8,21	21,0	39,0	0—9	51,6
5	Biologie	D	5,06	9,12	18,0	50,6	1—8	60,0
		I	4,99	8,32	16,6	49,9	0—7	61,6
		G	5,11	12,11	23,7	51,5	1—9	53,4
6	Agrotehnică	D	4,33	2,16	50,0	43,3	1—10	66,6
		I	4,50	1,72	16,1	45,0	1—8	70,3
		G	6,00	2,25	37,5	60,0	1—9	33,1
7	Zootehnie	D	4,81	2,08	43,4	48,1	1—10	54,7
		I	3,77	1,72	45,7	37,7	1—7	71,8
		G	6,25	2,60	41,6	62,5	1—9	44,1
8	Mecanizare	D	4,32	2,10	49,0	43,2	1—8	64,1
		I	5,00	2,00	40,1	50,0	1—10	53,0
		G	6,25	2,70	43,2	62,5	1—10	47,6

scăzut și în același timp prezintă și o variabilitate mare. Este cazul obiectelor agrotehnică, zootehnie, și mecanizare. Alte obiecte, cum ar fi chimia, prezintă un nivel de cunoștințe mic și o variabilitate mijlocie. Se poate observa un nivel de cunoștințe relativ ridicat și o variabilitate scăzută la biologie, fizică, matematică și limba română. Cunoștințele ce condiționează indirect progresul școlar prezintă o diversitate mai mare de cazuri. La zootehnie se observă un nivel de cunoștințe relativ mic, dar o variabilitate mare. Fizica și chimia, din contra, prezintă atît nivelul de cunoștințe mic, cît și o variabilitate scăzută. În același timp, la limba română, matematică și agrotehnică se observă un nivel mijlociu de cunoștințe și o variabilitate mică. Pregătirea care condiționează în general progresul școlar prezintă un nivel ridicat de cunoștințe și o mare variabilitate la agrotehnică, zootehnie și mecanizare. Alte obiecte, ca matematica și limba română, prezintă o situație opusă, nivel mic de cunoștințe și variabilitate scăzută.

2.3. Coroborarea rezultatelor analizate. Datele examinate reflectă pregătirea colectivului de elevi, considerat la începutul anului I, treapta I, raportată la cerințele progresului școlar într-un liceu agroindustrial. Considerate din acest punct de vedere, caracteristicile colectivului de elevi pot fi rezumate astfel : nivelul de cunoștințe s-a aflat sub pragul oficial de promovare sau foarte aproape de acesta la media generală a colectivului, media formelor de pregătire și media obiectelor ; s-a înregistrat totodată, o mare variabilitate a cunoștințelor, reflectată de amplitudinea largă a curbei de variație și de forma bradicurtică și uneori bimodală a acesteia, ca și de valorile ridicate ale coeficientului de variație ; pe acest fond general de cunoștințe, a apărut o anumită discrepanță între diferite categorii de cunoștințe, iar în cadrul acestora variabilitatea generală s-a redus în mod simțitor. Analiza locului fiecărui elev în cîmpul de variație a permis delimitarea grupelor și a categoriilor reprezentate în planșa 2 : 13,6% din elevi nu au întrunit punctaj de promovare la nici o categorie de cunoștințe și la nici un obiect ; 25,0% din elevi au răspuns exact numai la un sfert din numărul întrebărilor ; 13,6% au răspuns la trei sferturi din întrebări ; 15,4% au răspuns la peste trei sferturi și 13,0% au răspuns la toate întrebările. Prin urmare 38,6% din elevii înscriși în anul I la respectivul liceu au prezentat mai puțin de un sfert din noțiunile necesare progresului școlar în anul I (grupa A) ; 33,0% din elevi au prezentat aproximativ jumătate din noțiunile ce condiționează progresul școlar în anul I (grupa B) ; 28,4% au prezentat mai mult de trei sferturi din noțiunile indispensabile asimilării materiei în anul I (grupa C) de liceu agroindustrial.

În fața unei asemenea situații devine hotărîtoare problema căilor de a ridica întregul colectiv de elevi la nivelul cerințelor



Planșa 2

Repartizarea elevilor pe categorii după nivelul lor de pregătire la înscrierea în anul I

programelor de liceu, de a crea posibilități practice încît toți să asimileze materia printr-un progres treptat efectiv. Teoria pedagogică este bogată în soluții care se dau unei astfel de probleme [13, p. 232–239]. Individualizarea procesului de învățămînt – care, prin mijloace adecvate, ar trebui să asigure progresul școlar al fiecărui elev în raport cu „posibilitățile de care dispune" [12, p. 15–16] – apare dominantă în ansamblul căilor recomandate. Cadrul concret al individualizării, se susține. „...nu se realizează prin constituirea claselor omogene cu programe diferite... ci... prin alternarea activității întregii clase cu activitatea pe grupe și cu activitatea individuală" [12, p. 15]. Aplicarea în practică a acestor teze, în condițiile colectivului analizat, ar duce la formarea unor clase eterogene în care, cu frecvențe relativ egale, ar trebui să se găsească elevi din toate cele șase categorii delimitate în planșa 2. În asemenea condiții concrete ar urma să se realizeze „adecvarea metodelor la posibilitățile individuale ale elevilor" [12, p. 16].

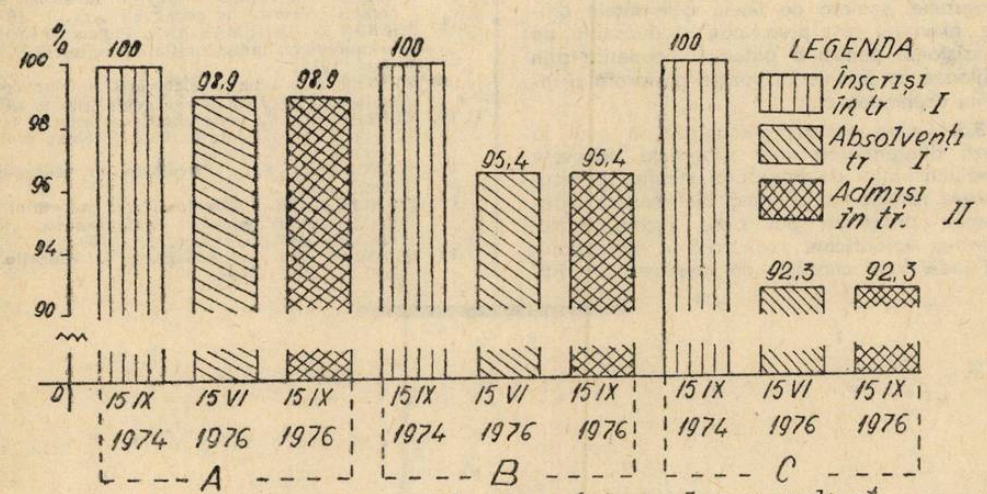
În aplicarea acestor norme-cadru ale individualizării, în condițiile concrete analizate, atenția este reținută de două diferențe de ordin principial. Cerințele enunțate au în vedere, în primul rînd, „posibilitățile individuale ale elevului" ca expresie a interacțiunii dintre „potențialul nativ" și „potențialul dobîndit". Or, în cazul analizei întreprinse, nu au fost determinate caracteristici ale „potențialului individual" și nici valoarea unor factori de geneză a diferențelor individuale. Datele definesc doar nivelul de pregătire a elevilor la înscrierea lor în treapta I în raport cu cerințele liceului agroindustrial. În al doilea rînd, se impune observația că dacă diferențele individuale de potențial – în cadrul unei populații formată din elevi normali – se înscriu în limite relativ restrînse [11, p. 212–213], deosebirile privitoare la nivelul inițial de pregătire a elevilor, care s-au înscris în anul I de liceu agroindustrial,

depășesc cu mult caracteristicile unei distribuții normale.

Asemenea factori obiectivi, diferențiatori, conferă viabilitate incontestabilă tezelor că „maximum de «individualizare» nu se poate obține decît prin maximum de «socializare», ...după cum omogenizarea claselor școlare nu este un fenomen constant, dat o dată pentru totdeauna, ci un proces care poate fi dirijat — prin metode și forme educaționale adecvate..." [13, p. 239]. Formarea de colective oarecum omogene, diferențierea unor programe de lucru corespunzătoare, în cadrul cărora elementul motor să fie dat de valorificarea maximală a potențialului fiecărui individ, dirijarea științifică a dinamicii colectivelor de elevi, în raport cu evoluția lor, s-au impus drept coordonate de bază ale individualizării procesului instructiv-educativ în condițiile experimentale date. Într-un astfel de cadru, rezultatele obținute de elevii care au format obiectul analizei sînt prezentate în planșa 3. Datele demonstrează că aplicarea unor programe de pregătire, adecvate nivelului inițial, a dus la ridicarea considerabilă a gradului de însușire a materiei de învățămînt, mai cu seamă la elevii din categoria A. Aceștia s-au menținut în școală într-un procent mai ridicat decît elevii buni și foarte buni, au obsolvit integral treapta întîi, iar la examenul de admitere în treapta a doua au concurat cu succes, alături de ceilalți elevi. Nu se poate spune că au fost lichidate toate lacunele elevilor din categoria A. Decalajele în domeniile de bază ale formației de profil însă au fost reduse în mod simțitor.

Tehnica folosită, de determinare a nivelului inițial de pregătire a elevilor din anul I în raport cu cerințele progresului școlar în treapta I, a pus în evidență, totodată, o anumită neconcordanță între pregătirea elevilor în gimnaziile din mediul rural și ansamblul formativ al liceului agroindustrial. În fond, explicația nivelului scăzut de cunoștințe la unele obiecte sau la diferite forme de pregătire, ca și variabilitatea ridicată și eterogenitatea pregătirii, reflectată de datele analizate, trebuie căutată tocmai în insuficienta orientare a activității gimnazilor pe linia formației necesare pregătirii agroindustriale ulterioare. Reconsiderarea atentă și cuprinzătoare a raporturilor de concordanță gimnaziu rural-învățămînt agroindustrial, pe baza cerințelor de dezvoltare a agriculturii, se impune ca necesitate atît pentru forurile de decizie, cît și mai ales pentru conducerile școlilor și pentru cadrele didactice din mediul rural. Trebuie să fie convins fiecare educator că realizarea unei agriculturi intensive, moderne, de mare randament și înaltă productivitate are drept condiție de bază — așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu — „promovarea susținută a cuceririlor științei și tehnicii moderne, creșterea gradului de calificare a cadrelor, a întregii țărănimi" [2, p. 3]. Rezolvarea practică a unei asemenea cerințe obiective trebuie să înceapă încă din gimnaziul rural, din liceul agroindustrial, din școala profesională agricolă. Între aceste forme de învățămînt însă trebuie să se stabilească o deplină și complexă concordanță, care să ducă la ridicarea valorii parametrilor de contingență dintre ele în procesul de formare a tineretului rural pentru variatele profesii agricole.

Planșa 3



Situația școlară a elevilor (cărora li s-a aplicat program diferențiat de pregătire, în funcție de nivelul lor inițial) la absolvirea treptei I de liceu agroindustrial.

Concluzii

Examinarea datelor obținute și analiza lor în lumina unor teze de bază ale pedagogiei contemporane conduc la unele concluzii cu valoare aplicativă în învățămîntul agroindustrial.

3.1. Pregătirea elevilor la înscrierea în anul I, cel puțin în cazul liceului în care s-a efectuat cercetarea, a prezentat unele deficiențe. S-au constatat diferențe apreciabile între elevi, fapt ilustrat de caracterul platicurtic și bimodal al distribuției, de valorile mari ale coeficientului de variabilitate, ca și de media generală pe ansamblul colectivului, care a fost scăzută.

3.2. Determinarea științifică a caracteristicilor nivelului inițial de pregătire a elevilor constituie premisă a diferențierii și individualizării procesului instructiv-educativ. Fără o cunoaștere cuprinzătoare și profundă a gradului de însușire a cunoștințelor care condiționează progresul școlar în treapta I, caracteristic pentru trecerea de la gimnaziu la liceu, nu poate fi propusă pe baze științifice o cale de ridicare a pregătirii elevilor.

3.3. În cercetarea întreprinsă s-au dovedit utile testele docimologice care au cuprins domenii variate ale formației elevilor, cît și analiza acestora în raport cu gradul de condiționare a progresului școlar în anul I de liceu agroindustrial. Pe o astfel de bază au putut fi definite trei grupe de nivel – A,B,C – în cadrul colectivului de elevi cercetat. Diferențele dintre aceste grupe au fost semnificative.

3.4. S-a apreciat că, în condițiile concrete date, diversificarea procesului instructiv-educativ în cadrul unor clase eterogene nu poate constitui o cale sigură de ridicare a pregătirii tuturor elevilor la nivelul cerințelor programei școlare de liceu. Diferențele dintre elevi au fost prea mari și deosebit de consistente pentru a putea fi acoperite prin mijloace ce stau la dispoziția profesorului într-un asemenea caz.

3.5. Calea optimă preconizată a avut la bază diferențierea unor programe adecvate nivelului inițial de pregătire, menite să recupereze rămînerile în urmă ale elevilor. Asemenea programe pot avea succes numai printr-o valorificare maximală a potențialului individual, chezășie de neînlocuit în ridicarea întregului colectiv la nivelul cerințelor programelor de liceu.

3.6. Rezultatele obținute la absolvirea treptei întîi de liceu demonstrează temeinicia propunerilor referitoare la constituirea unor programe de lucru adecvate fiecărui nivel de pregătire. Prezintă incontestabil interes evoluția colectivului de elevi sub acțiunea factorilor ameliorativi folosiți. Este direcția principală în care și-a concentrat efortul colectivul didactic al școlii. Asemenea rezultate formează conținutul altor comunicări.

3.7. Datele analizate reliefează necesitatea unei reconsiderări cuprinzătoare a raporturilor dintre formația gimnazială și învățămîntul agroindustrial în perspectiva realizării unei agriculturi intensive, moderne, de mare randament și înaltă productivitate, pe baza creșterii gradului de calificare a tuturor lucrătorilor agricoli.

BIBLIOGRAFIE

1. **NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului**, Ed. politică, Buc., 1973.
2. **NICOLAE CEAUȘESCU, Expunere cu privire la realizarea unei agriculturi intensive, moderne, de mare randament și înaltă productivitate, la creșterea bunăstării întregii țărănimi.** Ziarul „Scînteia", nr. 10.781, 1977.
3. **BĂRBULESCU P., Educația tehnologică componentă esențială a personalității**, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1976.
4. **CERCHEZ N., CERCHEZ, CATINCA, Contribuții la standardizarea evaluării progresului școlar**, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1976.
5. **DĂSCĂLESCU R., Un an școlar de bilanț pentru treapta I a liceului**, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1976.
6. **DUMITRESCU, T.GH., Metode și tehnici matematice în pedagogie**, E.D.P., Buc., 1969.
7. **FILIPESCU VALENTINA, Considerații privind tratarea diferențiată a elevilor în școala generală**, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1976.
8. **HOLBAN I, GUGIUMAN ANA, Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor**, E.D.P., Buc., 1972.
9. **MUSTER D., Tehnica elaborării testelor docimologice**, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1974.
10. **MUSTER, D., Nu orice chestionar este un test**, „Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional", nr. 5, 1976.
11. **PLANCHARD, EM., Cercetarea în pedagogie**, Buc., 1972.
12. **STANCIU I. GH., Individualizarea procesului de învățămînt în pedagogia contemporană**, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1976.
13. **TODORAN D., Individualitate și educație**, E.D.P., Buc., 1974.

Funcțiile formative ale poeziei patriotice la clasele III-IV

AURORA ILIE
Liceul nr. 15, Cluj-Napoca

Literatura patriotică se bucură în zilele noastre de o audiență tot mai mare în rîndul maselor. Dacă, în trecut, glasul militant al poeților, „suflet în sufletul neamului", s-a făcut auzit sub stindardul idealului de dreptate și libertate, azi, versuri pline de avînt redau realizările grandioasei epopei naționale. Patriotismul nu este singura caracteristică a poeziei noastre, dar este latura ei dominantă. El înnobilează suflete, cultivă conștiințe, formează apărători sinceri de neam și țară.

Pornind de la incontestabilul rol educativ al acestui gen de poezie, este necesară o accentuare a caracterului formativ al predării ei în școală. Desigur pentru realizarea acestui scop pornim de la unele considerații: Manualul să cuprindă cele mai valoroase și accesibile poezii ale genului, ținînd cont de sensibilitatea copiilor la această vîrstă. O poezie este cu adevărat valoroasă atunci cînd reușește să ne emoționeze, să ne producă o stare sufletească deosebită, să ne trezească dorința de a ne modela, condiție importantă vizînd menirea artei, care are rolul „de a înnobila omul, de a-l inspira spre noi fapte măreți, spre realizarea idealurilor socialismului și comunismului", așa cum arăta secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu [1].

Cu puține excepții, poezia patriotică este bine reprezentată în manualele claselor III-IV, ea întruchipînd năzuințe, vise, sentimente, într-un limbaj poetic sugestiv. Prin specificul ei, poezia cere metode adecvate în predare. Dacă muzica se folosește de instrumente concrete, artele plastice de un material brut, poezia folosește drept material limbajul, pe care poetul îl trece prin eul său, dîndu-i noi valențe expresive.

Poezia lirică nu ne împărtășește cunoștințe, ci evocă, sugerează stări emotive, sentimente puternice. O mulțime de cuvinte care, izolate sau în fraze obișnuite, au un înțeles banal, primesc în poezie sensuri noi, adînci, schimbîndu-și mult fizionomia. Din aceste combinări se nasc figurile poetice pe care copiii din clasele mici le cunosc sub numele de expresii frumoase sau de expresii poetice. Într-o poezie lirică, compoziția organizează și gradează impresiile, emoțiile trăite de poet, într-o structură unică, nerepetabilă, care are puterea de a ni le transmite, de a ne face să le trăim ca propriile noastre emoții. Iată pentru ce poezia lirică nu poate fi împărțită în fragmente, nu pot fi scoase idei principale sau povestit „conținutul", tehnici depășite ce se mai aplică încă, uneori. „Reexprimînd în vorbirea obișnuită o poezie îi distrugem structura și transmitem subiectului receptor un cu totul alt volum de informație decît cel conținut inițial în poezia dată" [2]. Prin predarea unei poezii trebuie sugerată atmosfera ei, sentimentele puternice de care a avut poetul nevoie „pentru cristalizarea fon-

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul C.C. al P.C.R. cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al IX-lea și Congresul al X-lea și sarcinile de viitor ale partidului*, în vol. *Congresul al X-lea al P.C.R.*, Ed. politică, Buc., 1969, p. 73—74.

[2] I. M. LOTMAN, *Lecții de poetică structurală*, Ed. Univers, București, 1970, p. 83.

dului original"[3]. Elevul să simtă sensul revelator al poeziei, să trăiască el însuși acest sens ieșit din adînc, prin pătrunderea și înțelegerea imaginilor intuitive, a sensului metaforic al cuvintelor. Fără îndoială, pentru a atinge această etapă, elevul, la vîrsta la care ne referim, are nevoie de o îndrumare atentă în dirijarea trăirilor, de crearea unui climat psihologic adecvat. Rolul învățătorului este de a-l ajuta ca treptat „să-și conștientizeze trăirile, să le lege de aspectele de viață care le-au generat, să le poată determina nuanțele și intensitatea"[4].

Procesul acesta de dirijare a gîndurilor, sentimentelor, aptitudinilor elevilor nu poate fi conceput fără o participare totală, emoțională, a învățătorului, în primul rînd. El este chemat ca, folosindu-și măiestria pedagogică, să creeze atmosfera specifică poeziei, pregătind sensibilitatea elevului pentru primirea mesajului poetic. Sprijinindu-se pe reacțiile copilului la această vîrstă, pe imaginația și sensibilitatea lui, pe datele experienței sale, pe cunoștințele sale anterioare, învățătorul îl va apropia pas cu pas de sensul textului. Iată de ce punctul de plecare în orientarea elevului pentru înțelegerea unei poezii îl constituie valorificarea experienței lui.

În general, poezia, prin specificul ei, este mai puțin accesibilă la această vîrstă, predarea ei necesitînd o pregătire specială. Prezentînd spre exemplificare predarea poeziei **Partidului** de N. Labiș, inclusă în manualul clasei a III-a, încercăm să sugerăm posibilitățile realizării sarcinii propuse. În scopul apropierii elevilor de cadrul emoțional al poeziei, al înțelegerii noțiunilor de „comuniști", „partid", „rolul conducător al partidului", „politica partidului pentru înflorirea țării" etc., s-a pornit de la o analiză a peisajului concret pe care-l trăiesc ei: munca entuziastă a părinților pentru înfrumusețarea orașului lor. De aici, prin conversații dirijate s-a ajuns la noțiunea de comunist: I: „Cine sînt comuniștii?" E: „Oameni drepți, oameni harnici, oameni care conduc țara în numele poporului". I: „Ce organizație formează ei?" E: „Ei sînt membrii ai P.C.R., ei formează Partidul, avîndu-l în frunte pe secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, omul harnic, cinstit, cu dragoste de neam și țară". I: „Cînd a luat ființă partidul?" E: „La 8 Mai 1921". I: „Cum s-a născut el?" E: „În focul luptelor pentru dreptate duse de muncitori împotriva capitaliștilor". (Învățătorul a explicat noțiunea de capitaliști, apoi a precizat că, în lupta sa, partidul s-a condus după idei, învățături, pilde măreț — învățătura marxist-leninistă care i-a arătat calea spre izbîndă.) S-a subliniat, în continuare, lupta dusă de partid în condiții deosebit de grele pentru pregătirea și desăvîrșirea actului de la 23 August; politica partidului de dezvoltare și înflorire a țării condusă cu înțelepciune și pricepere, faptul că el cheamă azi pe toți oamenii să muncească cu dăruire pentru ca patria noastră să fie din zi în zi mai frumoasă.

Discuțiile au devenit mai interesante în momentul prezentării a patru desene: 1. Activitatea pe un mare șantier. 2. Un grup de pionieri depunînd flori la un mare monument istoric. 3. Un desen ilustrînd lupta României pentru pace. 4. Din viața copiilor (în atelierele școlii și în vacanță pe litoral). Prezentarea desenelor a fost însoțită de o povestioară în care era vorba de niște pionieri de vîrsta lor care, participînd la concursul de desene cu tema „Mulțumim din inimă partidului", luaseră premiul I. După ce le-au privit cu atenție, li s-a cerut elevilor să le dea un titlu: „Țara este un mare șantier", „Respectul pentru eroii neamului", „Pentru pace și prietenie cu toate popoarele lumii", „Grija deosebită față de copiii patriei". La întrebarea „Ce sentimente și-au exprimat pionierii prin aceste desene?", elevii au reținut ca idei: dragostea și recunoștința față de partid, pasiunea pentru muncă, sentimentul de respect pentru eroii neamului, sentimentul de dragoste și prietenie cu toate popoarele lumii. „România luptă pentru o lume a păcii, mai dreaptă și mai bună", a precizat un elev. A fost subliniat apoi sentimentul de recunoștință al pionierilor pentru grija pe care le-o poartă partidul, învățîndu-i să iubească munca, istoria, oamenii, să-și iubească țara. I: „De ce au primit pionierii premiul I pentru aceste desene?" E: „Prin ele ei au redat înțeleapta politică a partidului de înflorire a țării, de prietenie și colaborare cu toate popoarele lumii, grija pentru viitorul fericit al copiilor". Ceea ce au prezentat elevii în conversația purtată cuprindea de fapt esența politicii partidului pe care au reușit s-o pătrundă la nivelul lor de înțelegere. Utilitatea unei asemenea discuții preliminare prezintă valoare incontestabilă, atîta timp cît ea constituie o introducere în cadru, pregătind trăirile afective ale elevului prilejuite de opera ce urmează a fi analizată. Momentul are o importanță deosebită numai în măsura în care știm cît trebuie dat și cum trebuie spus. Adesea, aceste convorbiri își depășesc menirea, transformîndu-se în discuții interminabile, în digresiuni cuprinzînd un noian de cunoștințe bazate pe afirmații generale, anticipînd chiar analiza poeziei.

Acest moment pregătitor s-a încheiat cu sublinierea ideii că pentru înțelepciunea și priceperea cu care partidul ne conduce țara, poporul îl admiră și-l pre-

[3] LIVIU RUSU, *Estetica poeziei lirice*, E.P.L., 1969, p. 174.

[4] L. TIBAD, A. BEDELEANU, *Valoarea formativă a operelor lirice*, în *Caiet de informare metodică pentru limba română*, elaborat de C.C.D. și I.C.P.P.D., 1976, p. 28.

ţuieşte, copiii îi urmează exemplul, iar poeţii îl cîntă. Apoi, s-a anunţat tema: poezia **Partidului** de N. Labiş. Au fost prezentate cîteva date din biografia spirituală a poetului, date ce reuşesc să-i emoţioneze pe copii, servindu-le ca model, ca îndemn: „Poetul N. Labiş s-a născut şi a copilărit prin aceleaşi locuri pe unde cu mulţi ani în urmă şi-a purtat paşii marele povestitor I. Creangă. El avea ochii mari şi luminoşi (este prezentat portretul), era un copil dornic de cunoaştere şi adevăr. Citea cu nesaţ, învăţa, studia cu pasiune rară. Iubea foarte mult literatura şi istoria neamului. Era îndrăzneţ şi harnic. Dorea să ajungă un poet adevărat al timpului său, să participe la lupta pentru construirea socialismului. Pentru el viaţa nouă care începea la noi era tot ce putea fi mai frumos, mai minunat. Iubea şi stima mult partidul, pe care l-a cîntat în versuri aşa cum a simţit, cu multă emoţie şi sinceritate".

A urmat **prima lectură a poeziei,** făcută în mod obligatoriu de învăţător şi nu de un elev, oricît de bun ar fi. Lectura trebuie să fie expresivă, abordînd un ton adecvat pentru a sugera atmosfera poeziei, precum şi starea emoţională pe care o creează. Tonul ales este în funcţie de genul şi specia din care face parte poezia, de densitatea textului şi de natura compoziţiei. Chiar în interiorul aceleiaşi opere, tonalitatea este diferită, corespunzătoare unor trăiri diferite, cum este cazul în poezia de faţă. Dacă în prima strofă se foloseşte un ton maiestuos, sărbătoresc, strofa a II-a înclină spre o tonalitate sugerînd tristeţe, iar finalul necesită o tonalitate deschisă, de exuberanţă, de angajare. La sfîrşitul lecturii, după un moment de linişte, în care ne-am edificat asupra efectului artistic, învăţătorul a întrebat copiii ce au simţit cînd li s-a citit poezia. Sesizînd cu uşurinţă ideea generală a operei, elevii au arătat că au simţit un sentiment de dragoste, respect şi recunoştinţă faţă de partid. După o lectură repetată de mai mulţi elevi, în care s-au avut în vedere şi explicarea sumară a unor cuvinte, precum şi unele indicaţii privind punctuaţia, s-a încheiat activitatea primei ore.

În ora a II-a s-a reluat lectura integrală, s-a subliniat ideea dominantă a poeziei: dragostea şi recunoştinţa faţă de partid, după care s-a trecut la o analiză pe text, păstrînd nivelul de înţelegere al copiilor. Această parte a lecţiei s-a desfăşurat pe baza unui dialog viu, antrenant, angajîndu-i pe elevi în investigaţii, făcînd din ei participanţi activi în dobîndirea opiniilor, convingerilor, atitudinilor, învăţătorul avînd rolul de îndrumător şi stimulator în conştientizarea trăirilor elevilor. Evitînd o sinteză forţată, dialogul s-a desfăşurat firesc, spontan, sincer, fără reluări sau intervenţii: I: **„Cînd poetul spune «Noi sîntem cei dintîi care-am gustat / Din rodu-mbelşugat al luptei tale», la cine se referă?"** E: „La tinerii de vîrsta lui, care au gustat cei dintîi, adică primii, din «rodu-mbelşugat al luptei tale» — adică din viaţa nouă care a început la noi odată cu eliberarea ţării". I: **„De ce spune poetul «Noi liberi am crescut şi-am învăţat / Cum liber suie fumul în furnale»?"** E: „Copiii n-au fost opriţi de la învăţătură, pentru toţi s-au deschis porţile şcolilor, avînd posibilitatea să-şi îndeplinească toate visele, să urce cît mai sus, asemenea fumului ce suie, nestingherit, spre înălţimi". I: **„Ce sentimente ne sînt transmise prin aceste patru versuri?"** E: „De bucurie, bucuria primei generaţii care a gustat din rodul luptei partidului". I: **„Ce vă spun cuvintele «de mult»?"** E: „În trecut, atunci cînd oamenii trăiau greu, nu se bucurau de libertate, erau asupriţi, exploataţi". I: **„Cine erau «ostaşii tăi»?".** E: „Comuniştii care se adunau «în surd convoi», adică duceau o luptă neîntreruptă, pe ascuns" — în ilegalitate, precizează învăţătorul. I: **„De ce?"** E: „Pentru că altfel erau urmăriţi şi arestaţi". I: **„Cum luptau?"** E: „Înlănţuiţi, uniţi, păstrînd legături unii cu alţii". I: **„Ce simţiţi cînd citiţi versul «... stropeau cu sînge glia»?"** E: „Un sentiment de tristeţe, dar şi de recunoştinţă pentru eroii comunişti care au murit pentru dreptate, pentru ca noi azi să fim fericiţi". I: **„La ce ne îndeamnă poetul în această strofă? Ce sentiment ne este transmis?"** E.: „Respectul pentru eroii comunişti care s-au jertfit pentru libertatea noastră". I: **„Ce vă spune versul «stîrpind duşmani şi mlaştini şi noroi»?"** E: „Duşmani înseamnă oameni răi, care au asuprit poporul şi n-au iubit ţara; mlaştini şi noroi înseamnă un trecut întunecat, cu mari greutăţi, cu multă mizerie, pe care partidul l-a «secat» asemenea mlaştinilor, l-a alungat, schimbînd înfăţişarea ţării". I: **„Ce ne prezintă poetul prin aceste trei cuvinte?"** E: „Este tabloul ţării din trecut". (Aici a fost scos în evidenţă talentul scriitorului, care a reuşit să ne prezinte prin trei cuvinte ceea ce alţii ar fi putut scrie în nenumărate pagini). I: **„Explicaţi aşa cum simţiţi versurile «Tu ai rămas de-a pururi fără pată / Primeşte — acest angajament: şi noi / Vom creşte ca o floare nepătată»".** E: „Partidul nu s-a abătut nici o clipă, ducînd lupta pentru eliberarea ţării şi apoi pentru înflorirea ei. Pentru noi el este un exemplu demn, el ne creşte oameni adevăraţi şi cinstiţi, asemenea florilor nepătate, imaculate, de aceea ne angajăm să-l urmăm, să răspundem prin învăţătură, purtare şi activităţi patriotice chemării partidului, să avem mereu în faţă pilda comuniştilor". I: **„De ce poezia se intitulează Partidului?"** E: „Pentru că poetul se adresează partidului, cerîndu-i să primească angajamentul generaţiilor tinere care doresc să se alăture luptei lui pentru înflorirea României socialiste".

Ora s-a încheiat cu o activitate independentă, prin care ne-am propus să verificăm gradul de receptare a poeziei, puterea de imaginație și sensibilizarea copiilor pentru frumos. În funcție de personalitatea și de puterea lor de înțelegere, și-au ales să efectueze una din următoarele teme :

1. Arată ce reprezintă acest tablou din carte : globul pămîntesc, steagul partidului fluturînd deasupra lui, porumbeii, buchetul de flori.

2. Exprimă printr-un desen sentimentele tale față de partid.

3. Explică expresiile : „...am gustat / Din rodu-mbelșugat al luptei tale", „... ostașii tăi... stropeau cu sînge glia", „Vom crește ca o floare nepătată".

Bazîndu-ne pe creativitate, pe originalitate, eliminînd șablonismul, rutina, avem datoria să facem din elev un participant activ, care să trăiască emoțional universul creat prin cuvînt, să-și însușească metodele de explorare și înțelegere a operei, să se formeze ca cititor de poezie, de literatură.

Probleme ale predării integrate a limbii române (compunere și gramatică)

GABRIELA MITRĂNESCU

În cele ce urmează, prezentăm o problemă de metodologie a predării limbii române prin integrarea gramaticii cu compunerea.

Majoritatea lucrărilor de didactică [1] consacră un capitol special predării și învățării limbii, accentul punîndu-se mai ales pe analiza metodelor care pot fi folosite în studierea limbii sau, mai recent, pe teoriile lingvistice ce pot fi aplicate în studiul limbii materne [2].

Se tratează mai puțin (deși este un principiu de bază al studierii oricărui domeniu), caracterul integrator pe care studiul limbii trebuie să-l aibă în școală. Drept rezultat apare divizarea [3] studiului pe diverse compartimente care sînt reprezentate integral sau parțial în cursul școlii generale. Această viziune nu este dintre cele mai propice însușirii limbii materne, deoarece, scrisă sau orală, limba reprezintă o unitate pe care copilul trebuie să o însușească în virtutea caracteristicilor ei esențiale, analizate stilistic, lingvistic și ortoepic.

În acest articol ne vom referi la clasele mici, pentru că aici studiul limbii are un rol deosebit de important prin valențele lui formative, limba fiind totodată și instrument și domeniu de cercetare. Problema pentru școală este : cum vor fi predate regulile gramaticii și la ce vîrstă ? Ca orice domeniu științific, gramatica presupune o capacitate de raționament formată. Prezentarea datelor ei ridică dificultăți tocmai din imposibilitatea (la vîrste mici) de a interpreta datele limbii prin categoriile gramaticale, acestea fiind prin urmare identificate cu cuvîntul [4].

Gramatica este predată, exemplificată și exersată după tipare bine precizate, fără a studia marile compartimente ale limbii în genere : vorbirea și scrierea (se știe că nu scriem așa cum vorbim și nu vorbim așa cum scriem). Acestea duc în final uneori la o exprimare rigidă și greoaie, în care nu se întrevede deloc efortul făcut de elevi pentru a însuși diverse categorii gramaticale, precum și pentru a da exprimării o topică și o expresivitate deosebită.

Pe de altă parte, compunerea oglindește puțină fantezie și observație din partea elevului, o percepere incompletă a realului și o serie de clișee verbale, din lipsa altor termeni specifici. Ceea ce găsim comun în defectele însușirii grarmaticii și compunerii este faptul că se neglijează scopul și mijlocul predării lor : scopul fiind îmbunătățirea și îmbogățirea vocabularului, iar mijlocul fiind cuvîntul — mai precis semnificația lui.

Analizînd gramatica claselor mici, avem de repetate ori impresia că ceea ce lipsește acesteia este o explicare rațională a limbii și a folosirii ei adecvate în scopul comunicării. În clasele mici se discută foarte puțin despre formele de comunicare umană și diferențele dintre ele, despre cerințele mult mai exigente ale scrierii față de vorbire, despre povestirea unui text și compunerea unui text.

În ce privește încercarea gramaticii de a introduce o ordine prin clasificare și ierarhizare între cuvintele limbii, ea se izbește de o rezistență greu de învins, cea a „curentului de semnificație" a cuvintelor, la vîrsta de 6–9 ani cuvîntul îmbrăcînd încă imagini concrete propriu-zise ale obiectelor. Elevului îi este adesea greu să-și însușească și să stăpînească formele limbii și, dacă o face, aceasta este momentan nemotivat și ineficient pentru comunicare.

Explicarea mecanismelor funcționalității limbii, indiferent de domeniul studiat — gramatică, citire, compunere — are un fundament comun : semnificația unităților lingvistice studiate în școală și un scop comun — acela de a crea încă la vîrste mici posibilitatea unei exprimări (scrise și orale) nu nu-

mai corecte, ci și variate, care să oglindească folosirea adecvată a limbii ca un instrument de cunoaștere și comunicare.

Abordarea predării integrate a compunerii cu gramatica poate realiza două cerințe fundamentale pentru studiul limbii : „materializarea" categoriilor gramaticale și deschiderea unei posibilități largi de a opera pe plan lingvistic prin dezvoltarea semnificației cuvintelor de la o etapă de vîrstă la alta. Deci gramatica și compunerea devin, în perspectiva integrării, mijloace ale dezvoltării exprimării orale și scrise.

În ce privește prima cerință, cunoașterea umană nefiind decît în mică măsură de natură perceptivă pură, trebuie oferit la început copiilor nu regula gramaticală după care cuvîntul ia o formă sau alta în vorbire și scriere, ci conținutul pe care acesta îl are într-un context sau altul, la vîrste mici el corelîndu-se cu reprezentarea concretă a obiectului, acțiunii, însușirii sau relației denumite [5].

Ne-am orientat asupra predării integrate a compunerii cu gramatica, deoarece compunerea înseamnă exprimarea scrisă a elevului, iar gramatica poate fi explicată aici în cursul formării enunțului, ceea ce constituie un factor activizant pentru elev : el nu mai este pus în situația de a contempla extragerea categoriilor gramaticale din diverse contexte, ci de a crea contexte cu diferite categorii gramaticale.

Modalitățile prin care se poate exersa compunerea diferă în funcție de vîrstă și de nivelul lingvistic al copilului. La clasa a II-a am analizat două dintre ele :

1) compunerea unor texte de către elevi și analiza categoriilor gramaticale folosite ;

2) analiza schimbărilor de semnificație a cuvintelor (ce pot face parte din diferite categorii gramaticale) în contexte diferite.

Am aplicat la școlarii de clasa a II-a exersarea unor structuri gramaticale existente frecvent în limbajul copilului, de exemplu : nucleul propozițional subiect-predicat, structuri care au fost combinate prin exerciții repetate cu alte cuvinte pînă se putea asigura compunerea, printr-o descriere scurtă a unui obiect, pornind de la însușirile direct perceptive ale lui, la acțiunea și utilizarea lui. De asemenea, am avut în vedere faptul că se poate face la această vîrstă o însușire concretă, simplă și atractivă a unor cunoștințe despre comunicarea umană, cu evidențierea esenței comunicării : transmiterea unei semnificații și importanța prezenței unei semnificații în ceea ce spunem.

În acest mod se ating și două obiective fundamentale ale predării limbii: înțelegerea compunerii ca un text format pe baza criteriului de sens și înțelegerea posibilității gramaticale de a face acest lucru prin completarea din ce în ce mai amplificată a sensului prin cuvinte, propoziții, fraze.

În lecțiile experimentale întreprinse, am prezentat elevilor diferențele dintre gest, mimică și cuvînt, explicîndu-le de ce folosim cuvinte pentru a comunica. Am trecut apoi la formarea de texte mici, pentru a descrie diferite gesturi ale personajelor din ilustrații și la delimitarea cuvintelor din aceste texte. În continuare, am prezentat noțiunea de „text" și „povestire", corelate cu noțiunea de „cuvînt", subliniind criteriul de bază al comunicării — „sensul".

Ajungînd la aceste noțiuni noi, am prezentat copiilor ilustrații pe baza cărora ulterior am alcătuit povestiri, scrise pe tablă și în caiete. La acest nivel, am arătat în ce constă diferența dintre limba scrisă și cea vorbită, subliniind rolul topicii și al punctuației în redarea sensului corect al enunțului, precum și rolul intonației și contextului perceptiv în formularea orală a povestirii.

În acest mod a fost predată noțiunea de „text" pe baza compunerii de către elevi în scris a unor enunțuri din ce în ce mai complicate, după ce anterior au fost formulate oral. Compunerile lor au fost întocmite mai ales în jurul unor întîmplări petrecute în clasă și povestite de elevi.

Pentru a fixa criteriul de sens al formării compunerii și al recunoașterii unui text, am folosit procedeele următoare. Am dat elevilor să separe 2 texte astfel : în prima fază am dat 2 texte care nu aveau nici o legătură de sens unul cu celălalt (tratau subiecte diferite) și care erau amestecate (propozițiile din textul 1 printre propozițiile textului 2). Se cerea elevilor delimitarea celor 2 texte. După exersarea acestui procedeu de lucru, am cerut elevilor să separe 2 texte cu conținut asemănător. În continuare s-a insistat asupra valorii cuvîntului pentru realizarea unui text. Astfel, s-a prezentat elevilor un text în care erau date cuvinte care nu se potriveau cu celelalte și se cerea înlocuirea lor cu altele, potrivite, realizîndu-se compuneri din ce în ce mai expresive și mai bogate.

După cum se observă, lecțiile noastre experimentale s-au axat pe noțiunea de „text", care constituie în sistemul actual o cunoștință mai mult introductivă în gramatică, deși este foarte des utilizată în cadrul citirii, gramaticii și compunerii. De asemenea, această noțiune permite corelarea exprimării orale cu cea scrisă, întrucît textul este, așa cum s-a mai arătat [6], o povestire scrisă. Considerăm, de asemenea, că textul este unitatea lingvistică preferabilă în orice analiză gramaticală, stilistică etc., ea înglobînd un minimum de informație lingvistică necesară în studierea sistemului global al relațiilor și categoriilor gramaticale.

În locul unor concluzii propriu-zise, prezentăm în încheiere cîteva direcții de integrare a conținutului disciplinelor privind studiul limbii, detectate prin lecțiile experimentale :

a) posibilitatea prefigurării de la noțiunea de „text" a noțiunii de „relație sintactică", desigur în mod concret și la un nivel cantitativ redus (și prin lecțiile de citire) ;

b) posibilitatea prezentării limbii ca o structură cu elemente esențiale și neesențiale, îmbinate pentru a transmite un sens, în mod diferit, în funcție de scopul comunicării (compunere — citire — gramatică) ;

c) relevarea subiectului și predicatului ca nucleu unitar al propoziției, nu explicit, ci implicit, prin construcții repetate ale diverselor contexte propoziționale (compuneri — gramatică).

d) folosirea adecvată a unor categorii gramaticale ca : adjectivul, verbul, prepoziția, conjuncția, pronumele în context și prin aceasta pătrunderea lor mai rapidă în exprimarea scrisă și orală a elevilor (compunere — gramatică — citire).

BIBLIOGRAFIE

1. STANCIU STOIAN ș.a., Metodica predării limbii române cl. I-IV, E.D.P., Buc., 1966. ROBERT DOTTRENS, A educa și a instrui, E.D.P., Buc., 1970, p. 75—157; GASTON MIALARET, JAN AMOS COMENSKI, Arta didactică, E.D.P., Buc., 1975, p. 74—75.
2. GEORGES COURT, La grammaire nouvelle à l'école, P.U.F., Paris, 1968, p. 9, 10—17. LUCETTE CHAMBARD, Il faut introduire la signification dans la grammaire, în „Cahiers pédagogiques", 19/1960, p. 61, 63.
3. J. REPUSSEAU, Pédagogie de la langue maternelle, P.U.F., Paris, 1961, p. 15.
4. M. GOLU, P. GOLU, Aspecte psihologice ale dificultăților întîmpinate de elevii claselor mici în însușirea cunoștințelor de gramatică și aritmetică, în Studii și cercetări de didactică modernă, E.D.P., Buc., 1967, p. 164.
5. T. SLAMA-CAZACU, Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză, cap. II, Ed. Academiei R.P.R., 1957, p. 108—109.
6. N. TOMOIOAGĂ, C. MARINESCU, E. BEJAT, O. OPREA, IULIAN NICA: Limba română: citire-gramatică, expunere-compunere (manual pentru cl. a II-a), E.D.P., Buc., 1969, p. 157.

Notarea elevilor din clasa I și aprecierea finală

Înv. MARCELA PENEȘ
Școala generală nr. 90 — București

Notarea elevilor din clasa I (căci numai pe ei îi vizează referirile noastre) este o moștenire rămasă din învățător în învățător fără de care ne este greu să concepem munca cu elevii. Dar, dacă în condițiile școlarizării elevilor la 7 ani notarea era mai accesibilă posibilităților lor de înțelegere (deși se ridicau probleme și atunci), în condițiile școlarizării la 6 ani, atitudinea copilului mic față de actul notării este o atitudine de neînțelegere care izvorăște din necunoașterea valorii reale a notelor folosite. În condițiile actuale, notarea trebuie să înceapă odată cu intrarea elevului în școală, deci într-o perioadă cînd el încă nu a reușit să cunoască viața școlară și cerințele ei.

Este știut faptul că în clasa I elevul greșește foarte rar din rea-voință, dar foarte des greșește din necunoașterea sau nereținerea tuturor cerințelor cu care este asaltat încă din prima zi de școală. Și tot așa îi fuge elevului nota printre degete pentru toate cîte nici bine n-a avut timp să le înțeleagă.

Reacțiile la primirea primelor note sînt cele mai diferite. Copiii învățați cu darurile celor mari primesc nota ca pe un dar de a cărui binefacere nu ar sta nici o clipă la îndoială. De aceea, primele note, oricare ar fi ele, sînt o mare bucurie pentru copii. Am asistat, ori de cîte ori am avut clasa I, la sărbătorirea primirii primelor note și am văzut o bucurie egală, chiar dacă notele nu erau la fel.

Este foarte greu să-l faci să înțeleagă pe un școlar atît de mic că după ce a muncit în ora de scriere cu toată încordarea și voința lui, strîngînd cu tărie stiloul în mînă, asudînd, concentrîndu-și toată priceperea și dorința de bine, că în timpul concentrării sale a rupt fibra foii, că cerneala s-a împrăștiat, că de emoții și stiloul s-a împiedicat și că pentru toate acestea el trebuie să primească o notă mică.

În clasa I, clasă de însușire a unor tehnici elementare și obligatorii de lucru, învățătorul trebuie mai întîi să-i înarmeze pe elevi cu ele și numai după aceea să treacă la notare. La clasa I elevul face progrese fine de la o zi la alta. Această clasă este de fapt un pas uriaș alcătuit din foarte multe trepte mici pe care, de multe ori, copilul singur le simte. Fiind obligat să-i dea o notă corectă, învățătorul ignoră micile lui cuceriri care, neluate în considerație, duc la dezarmare, demobilizare, neîncredere în sine și la alte asemenea efecte negative care vin să frîneze mersul ascendent al fiecărui copil.

Media generală de la sfîrșitul clasei I este adeseori ireală, ea nu concordă cu nivelul general real al elevului, nu corespunde stadiului atins de elev la sfîrșitul anului. Tot din lipsă de înțelegere suficientă, nota provoacă în rîndul acestor elevi o competiție prost înțeleasă (pe care așa o vor practica și în continuare), o pretindere a notării pentru orice fel de activitate, o diferențiere între elevi, certuri, neînțelegeri, o recunoaștere numai a notelor maxime.

La clasa I copilul nu e pregătit pentru înțelegerea semnificației notei ; el are nevoie să pornească în viață îndeaproape și permanent controlat și încurajat cu cuvinte care îi sînt cunoscute, apropiate și pe care le înțelege limpede.

Nu ierarhizarea valorilor, nu diferențierea forțată sînt scopurile activității la această clasă, în condițiile unui învățămînt de masă. Determinarea tuturor copiilor să învețe în ritmul propriu de muncă al fiecăruia, iată scopul major al muncii noastre. Aceasta

cere : apropierea de elev, o foarte bună cunoaștere a posibilităților reale de muncă ale tuturor elevilor, depistarea lacunelor, ajutarea individuală sau pe grupe mici, cooperarea în cadrul grupelor de lucru inițiate pentru jocurile didactice, care contribuie atît la instruirea, cît și la educarea școlarului în spiritul colectivității, al atașamentului la grupa sa.

Noi învățătorii cunoaștem foarte bine că elevii învață egoismul și individualismul în școală cu mult înainte de a ști ce e colectivitatea. Tocmai o luptă prea timpurie pentru notă îi formează în acest spirit îngust, din care e foarte greu să-i scoți mai tîrziu. Trebuie să existe un echilibru între activitatea competițională și cea de colaborare colectivă și, înainte de a cunoaște competiția, orice elev trebuie să cunoască viața colectivă, avantajele ei, să aibă curaj să se afirme în colectiv nestingherit de notă și numai după ce va ști bine acestea și după ce va crește un an departe de teama de ceea ce înseamnă nota pentru toată familia, numai după aceea să fie ajutat să înțeleagă ce este competiția.

De fapt, în condițiile actuale, nota la clasa I nu e a elevului ; ea satisface marea curiozitate a părinților de a afla nu cum progresează copilul față de sine, ci al cîtelea din clasă este.

Considerăm, în același timp, că nu putem lipsi acești școlari de aprecierea învățătorului. În acest caz cel mai indicat mijloc de apreciere ar fi calificativul. În condițiile existenței notelor în catalog, învățătorul este obligat la o colaborare și mai strînsă cu familia elevului, la o informare reciprocă, la o apreciere continuă a progresului fiecărui elev, la o evidență a acestui progres pe baza unor tabele și grafice foarte clare, în care să se poată ușor urmări situația fiecărui elev și a clasei în ansamblu.

Se pune persistent în acest caz întrebarea : cum vor fi premiați la sfîrșitul anului elevii clasei I. Considerăm că serbarea de sfîrșit de an la această clasă trebuie să fie „serbarea abecedarului" — serbare pe care o pregătește fiecare clasă I și care coincide cu sfîrșitul anului școlar. De fapt, participarea acestor elevi la serbarea întregii școli e un lucru obositor pentru ei în condițiile unei populații școlare atît de numeroase cît are fiecare școală în prezent. Ei pot participa la această serbare începînd din clasa a II-a. În clasa I serbarea abecedarului se poate desfășura pe clase, în prezența părinților, a conducerii școlii, a comandantului detașamentului de pionieri care îi îndrumă. În aceste condiții, există timp pentru ca fiecare elev să se producă cu cîte ceva : poezie, povestire, probleme distractive, ghicitori, desene, lucrări practice, cîntec, gimnastică etc. Expozițiile cu lucrările lor pot întregi satisfacția copiilor la sfîrșitul primului an.

Pentru strădania depusă toți elevii care trec în clasa a II-a vor trebui să primească o carte de lectură pentru vacanță. După ce în fața clasei și a părinților învățătorul va prezenta activitatea întregii clase și pe scurt drumul fiecărui elev în parte, vor fi evidențiați elevii care au obținut calificativul foarte bine la toate obiectele. Ei nu trebuie să apară ca o categorie izolată de efortul și problemele clasei, ci, dimpotrivă, integrată în colectiv alături de toate categoriile și problemele lui. În felul acesta serbarea de sfîrșit de an a clasei I nu va fi o serbare selectivă, ci o serbare o întregii clase.

Prin întreaga activitate școlară așa cum începe ea din primele zile, prin serbarea școlară care finalizează activitatea întregului colectiv de începători, aceștia trebuie să înțeleagă, mai întîi de toate, că sînt membrii unui colectiv de lucru, că în asemenea colective vor lucra toată viața și că pentru a lucra bine mai tîrziu trebuie să învețe bine acest lucru de la început.

Orarul — factor favorizant al succesului școlar în ciclul primar

Înv. TEODOR DRĂGOIU
Înv. VALERIA DRĂGOIU
Școala generală nr. 4 — Turda

O componentă deosebit de importantă a comenzii sociale de azi privind învățămîntul este „creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției"[1] la clasele I–IV.

Printre măsurile ce se au în vedere pentru realizarea acestor sarcini se numără și acelea privind organizarea muncii din școală, iar în cadrul acestora orarul fiecărei clase (și din acestea orarul școlii) nu poate să nu aibă o importanță deosebită. Această importanță trebuie acordată orarului (în mod permanent și nediminuată) nu numai din considerații teoretice — că în pedagogie este tratat alături de cele mai importante probleme ale învățămîntului : „asigurarea condițiilor materiale", „realizarea învățămîntului general" etc. —, ci mai ales din considerații practice, deoarece în ciuda asigurării tuturor acestor condiții, orarul, prin structura și funcția sa, fără a mai lua în

1. Ministerul Educației și Învățămîntului. **Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției la ciclul primar**, București, 1976.

considerare și alți factori, poate influența (favoriza sau defavoriza) succesul școlar.

Pornindu-se de la aceste realități (orare pedagogice și nepedagogice) raportate la noile cerințe ale școlii (lichidarea repetenției) e aproape de neînțeles cum în ultimii ani, cînd modernizarea învățămîntului a cuprins toate laturile sale, teoria întocmirii și utilizării unor variante de orare științifice, favorizante ale succesului școlar, n-a marcat nici o înnoire. Lucrările de pedagogie (nici cele mai recente [2]) nu aduc nimic nou față de ceea ce se știa de ani de zile ca fiind criterii „clasice" de alcătuire a orarului. Și nici revistele de specialitate („Tribuna școlii", „Revista de pedagogie") nu și-au adus o contribuție deosebită la renovarea criteriilor „tradiționale" cu noi criterii izvorîte din noile condiții ale școlii de azi.

În această situație, practica școlară curentă, evident, n-a putut aștepta... la clasă fiecare învățător a trebuit, într-un fel sau altul, să-și alcătuiască un orar, dar modul în care l-a alcătuit, elementele novatoare prin care a integrat în structura orarului noutățile din învățămînt (schimbări în planul de învățămînt, manuale alcătuite după concepții și în structuri noi, limbi moderne etc.) nici azi n-au fost teoretizate (n-au fost selectate din practică, n-au fost sistematizate și nici sintetizate în noi criterii, în știință a orarului).

Cu gîndul de a contribui la un schimb de idei ce-ar putea avea loc pe această temă, supunem atenției colegilor un tablou al tuturor criteriilor („vechi" și „noi", generale ori speciale) de care am ținut și de care credem c-ar fi bine să se țină seama la întocmirea orarului (tabloul îl prezentăm atît pentru ca în final să ne putem face o imagine completă asupra acestora, cît și pentru a nu ajunge în situația de a „crea" criterii existente).

Criterii clasice sau tradiționale

1. Cunoașterea și respectarea curbei săptămînale de efort (în prima zi din săptămînă capacitatea de efort a elevilor este mai mică din cauza problemelor de **adaptare,** sîmbăta din cauza **oboselii** acumulate, urmează apoi marțea și vinerea, pentru ca miercuri și joi capacitatea de efort să fie maximă).

2. **Respectarea curbei zilnice de efort** (asemănător cu săptămîna și aici unele probleme de **adaptare** trebuie avute în vedere pentru prima oră, iar **oboseala** pentru ultimele ore, respectiv ora a patra și a cincea, ora a doua este favorabilă efortului maxim, iar ora a treia aproximativ „egală" cu prima).

3. **Greutatea obiectelor de învățămînt** (cere a nu se crea în orar „zile grele" și „zile ușoare").

4. **Varietatea obiectelor de învățămînt** (cere ca în aceeași zi să se treacă în orar atît obiecte din „grupa realistă", cît și din „grupa umanistă").

Și cu acestea teoria orarului (criteriile clasice) pe spațiul a trei alineate este încheiată (fără nici o **referire anume** la clasele I—IV).

Nimic de zis, aceste criterii concentrează în ele o bogată și îndelungată experiență pedagogică, dar pentru clasele I—IV în condițiile de azi mereu înnoitoare (schimbarea planului de învățămînt, a manualelor, a programelor, obiecte predate de profesori etc.) noi considerăm că mai sînt și alte **cerințe** de care ar trebui să se țină seama la alcătuirea orarului — cerințe care, ridicate la rangul de **criterii,** ar putea contribui atît la înnoirea științei orarului, cît și la sprjiinirea (și pe această cale) a succesului școlar.

Alte criterii (specifice claselor I—IV)

1. Asigurarea unui contact permanent (continuu pe cît e posibil) cu materia de învățat

Cînd am formulat acest „criteriu" ne-am gîndit la următoarea situație : la clasa a III-a, la obiectul limba română sînt 4 ore de citire, 2 ore gramatică și 2 ore compunere (în total 8 ore). E folositor pentru succesul școlar ca elevii să nu întrerupă în nici o zi pe parcursul săptămînii contactul cu acest obiect. În acest scop în fiecare zi orarul clasei ar fi bine să cuprindă cel puțin o oră de limba română : citire, gramatică sau compunere (în două zile, evident, vor trebui să fie și cîte două ore de limba română, deoarece — așa cum am văzut mai sus — pentru acest obiect sînt prevăzute 8 ore).

Ideea — în forme adaptate — e valabilă însă și pentru celelalte clase (clasa a IV-a : 2 ore citire, 2 ore gramatică și 2 ore compunere ; clasa I : 4 ore citire, 4 ore scriere, 1 oră cunoașterea mediului înconjurător și 1 oră dezvoltarea vorbirii).

2. Asigurarea unui contact permanent cu unele activități specifice.

La clasele I—IV și în mod special la clasele I și a II-a, din motive psihopedagogice cunoscute, este foarte important pentru formarea „deprinderilor" (a „operațiilor mintale", a „structurilor cognitive") și, implicit pentru succesul școlar, ca în fiecare zi elevul să citească (și acest lucru nu numai la citire), în fiecare zi să scrie, să exerseze mîna în acțiuni grafice (și aceste acțiuni nu numai în ora de scriere). Aceste „cerințe", precum și evitarea unor zile în care elevul ar avea prea multe ore în care i s-ar cere să execute acțiuni grafice (scriere propriu-zisă, aritmetică, desen etc.), cît și evitarea unor zile în care operațiile grafice (sau de citire) ar putea fi prea puține sau chiar să lipsească, se pot soluționa prin orar.

2. VICTOR ȚÎRCOVNICU, Pedagogia generală, Ed. „Facla", 1975.

3. **Repartizarea optimă a orelor fiecărui obiect de învățămînt pe parcursul săptămînii (obiecte cu 2–3 ore)**

Acest „criteriu" poate privi toate obiectele de învățămînt, dar în mod special îl propunem pentru obiectele prevăzute în planul de învățămînt cu 2 și 3 ore pe săptămînă. Spre exemplu, cele 2 ore de gramatică, istorie etc. e bine să fie trecute în orar la intervale de cel puțin două și cel mult trei zile una față de alta pentru că altfel de la ultima oră dintr-o săptămînă și pînă la prima oră din săptămîna următoare poate trece prea mult timp, 4–5 zile, și în aceste cazuri, mai ales unii elevi, uită ce au învățat în ora (săptămîna) trecută. Dacă, spre exemplu, cele 2 ore de gramatică le-am trece în orar luni și miercuri sau marți și joi, atunci de joi și pînă marțea viitoare ar trece patru zile (vineri, sîmbătă, duminică și luni), dar dacă le-am trece în orar marțea și vinerea atunci timpul dintre ore ar fi de două (miercuri și joi) și respectiv trei zile (sîmbătă, duminică și luni) ceea ce pentru succesul școlar ar fi mult mai avantajos (același mod de a gîndi și pentru celelalte obiecte cu 2 sau 3 ore pe săptămînă).

4. **Obiecte de învățămînt cu o singură oră pe săptămînă**

Am găsit necesar să formulăm și un astfel de „criteriu" mai ales pentru geografie la clasa a III-a și cunoștințe despre natură la clasele a II-a, a III-a și a IV-a, obiecte care prin specificul lor (obiecte „grele") raportat la numărul de ore pe săptămînă (numai 1 oră) nu pot fi trecute în orar nici în ora a patra (sau a cincea la clasa a IV-a) și nici nu e avantajos pentru succesul școlar a le trece în orar (pe cît e posibil) lunea sau sîmbăta cînd randamentul școlar e mai scăzut.

Observația poate privi însă și cunoașterea mediului înconjurător la clasa I.

Fac excepție de la această cerință lucrul manual, caligrafia, precum și muzica și desenul (în varianta planului de învățămînt cu o singură oră pe săptămînă), obiecte care prin specificul lor (obiecte „ușoare") e bine să fie trecute în orar cîte unul în fiecare zi, în ultima oră de curs. De fapt, aceste patru obiecte (cu cîte 1 oră săptămînal) plus cele 2 ore de educație fizică (în aceeași variantă a planului de învățămînt) numai bine completează orarul unei clase (a II-a, a III-a și a IV-a) în ultima oră, de luni și pînă sîmbătă (6 ore — 6 zile).

Soluția propusă, în raport cu totalitatea criteriilor de alcătuire a orarului la clasele I–IV, ni se pare cea mai avantajoasă pentru succesul școlar (în varianta planului de învățămînt cu 3 ore de educație fizică, 2 ore de muzică etc., propunerea poate fi adaptată în mod corespunzător).

5. **Respectarea noilor concepții și structuri ale manualelor**

Un astfel de „criteriu", deși de mult ar fi trebuit să existe, se cere a fi creat azi (fără nici o întîrziere) pentru a orienta predarea limbii române la clasa a II-a : 6 ore citire, 2 ore cunoștințe de limba română (gramatică) și 1 oră compunere (ideea e valabilă și pentru celelalte clase și obiecte).

Nu putem acum — din motive de spațiu — să comentăm noua concepție a manualului (potrivit căreia lecțiile de compunere și cunoștințe de limbă adesea sînt **concepute** pe baza lecțiilor de citire) și nici neîmplinirile acestor intenții ori unele scăpări. Nu analizăm acum nici structura (deși pentru elevi manualul ar fi mult mai practic dacă ar cuprinde lecțiile „neamestecate", ci separate fiecare : la început lecțiile de citire, apoi cele de „gramatică" și în final lecțiile de compunere) și nici **indicațiile** potrivit cărora aceste materii (respectiv lecții) trebuie predate la rînd cum urmează în manual sau de ce cunoștințelor de limba română noi nu avem voie să le spunem gramatică deși manualul o face : „Poveste gramaticală", pag. 7, partea a II-a, precum nici de ce în orar (și în registrul de prezență) nu e voie să se treacă citire, „gramatică" și compunere (nu știm dacă indicațiile s-au dat în toată țara), ci numai „limba română" (de nouă ori), cînd practic aceste denumiri manualul le folosește în mod curent (și-s atît de firești !).

În dezacord uneori cu unele dintre indicațiile amintite mai sus (spre exemplu „predarea lecțiilor la rînd" — ceea ce în condițiile unui orar cu nouă ore de „limba română", fără specificarea citirii, „gramaticii", ori compunerii în zile și ore fixe, ar putea face ca în unele zile să predăm două lecții de citire etc., etc. !?!) noi am experimentat mai multe variante de orar. Dintre acestea, o variantă adecvată noii concepții a manualului (nu întotdeauna însă și structurii) ar putea fi : citire în fiecare zi (din 2 în 2 săptămîni lectură, de preferință sîmbătă, deși numărul lecturilor din manual ar permite efectuarea unei ore de lectură în fiecare săptămînă, ceea ce n-ar fi rău, ținînd cont de vîrsta copiilor, de importanța lecturii și, în același timp, și pentru a nu fi nevoiți să renunțăm la unele teme scrise la citire pentru ziua de luni), compunere sîmbătă, iar gramatica marțea și vinerea. În acest fel nu numai că ne asigurăm ca în zilele (ori orele) anterioare să parcurgem bucățile de citire de care avem nevoie la compunere și „gramatică", dar ne creăm condiții pentru a respecta și alte criterii : evitarea a trei ore de limba română în aceeași zi, distanța în timp dintre ore, includerea în orar, în zile și ore potrivite, a orelor predate de profesori etc.

Valorificarea (cu măsură) nu numai la clasa a II-a și nu numai în cadrul limbii române a legăturii dintre materii, ca și concepția de alcătuire a manualelor ar putea însemna (în anumite condiții) introducerea la clasele I–IV a unor elemente cu caracter interdisciplinar : citire-istorie, citire-geografie, citire-științele naturii, istorie-geografie etc., ceea ce în intențiile învățămîntului de azi nu e un lucru de neglijat.

Unele recomandări

a) **A nu se da teme scrise pentru acasă pentru ziua de luni**

Respectarea acestei recomandări, cît și a zilei de odihnă pentru copii (duminica) poate căpăta prin orar o soluție constructivă în sensul ca învățătorii să-și alcătuiască orarul în așa fel încît obiectele la care se cer a se da teme scrise pentru acasă (în mod particular aritmetica și citirea) să nu fie trecute în orar sîmbătă și lunea. In acest fel o temă scrisă dată pentru acasă (pentru luni) în oricare zi, începînd de luni și pînă vineri poate fi efectuată de către elevi în afara zilei de duminică. Soluția previne atît „obligativitatea" de a se renunța la unele teme scrise — ceea ce nu favorizează succesul școlar —, cît și întocmirea nepedagogică a orarului în sensul ca pentru luni să nu se treacă obiecte la care se cer teme scrise (indiferent dacă ora urmează după o alta avută sîmbăta sau într-o altă zi) și aceasta numai pe motivul arătat.

b) **A nu se da pentru acasă un volum prea mare de teme (sau evitarea supraîncărcării elevilor prin teme pentru acasă)**

Temele pentru acasă (orale, scrise, aplicative etc.) nu sînt o activitate oarecare pentru succesul școlar ; nu e tot una a nu da teme pentru acasă pentru că **nu sînt necesare** și a nu da teme (sau a le diminua) pentru că **nu e voie,** respectiv pentru că „volumul" lor, pentru unele zile, devine prea mare. Renunțarea la unele teme (mai ales scrise) sau diminuarea altora numai pe motiv de „volum" (dar și din alte „motive" străine obiectului de predat) nu constituie o practică favorizantă a progresului școlar, mai ales cînd temele respective, în alte condiții de organizare a muncii, pe baza unui orar științific, s-ar putea da și, bineînțeles, efectua.

Volumul optim al temelor pentru acasă (adică strict necesare și în același timp și suficiente) poate fi dirijat și dozat prin orar (în măsura în care acest lucru poate depinde de orar) în sensul de a nu se trece în aceeași zi mai mult de două obiecte la care se cere a se învăța în primul rînd prin citire (ex. citire și istorie, citire și geografie, citire și cunoștințe despre natură sau istorie și geografie etc.) și nici mai mult de două obiecte la care se cer teme scrise într-o cantitate mai mare (ex. matematică și gramatică etc.). O zi în care orarul ar cuprinde citire, geografie și istorie sau cunoștințe despre natură ar pune pe unii elevi mai slabi în „imposibilitatea" de a citi trei lecții (cînd sînt mai lungi), necum să le mai și învețe ! ? Și n-ar fi mai ușoară nici o zi în care s-ar cere teme scrise la gramatică, aritmetică, iar la compunere să alcătuiască sau să treacă pe „caietul de curat" o compunere pe două pagini.

Soluția propusă de noi nu numai că ar preveni apariția unui „volum" prea mare de teme (și implicit a supraîncărcării elevilor cauzată de temele pentru acasă : orale, scrise etc.) dar, în același timp, ar fi și o soluție pentru practicarea unor teme variate (să citească în fiecare zi, să scrie etc.) și, implicit, ar mai crea timp și pentru alte activități strict necesare succesului școlar : efectuarea unor măsurători, aplicații practice, alcătuirea unor insectare, completarea calendarului naturii etc., precum și pentru vizite la muzee și, bineînțeles, și timp pentru joacă, spectacole și alte activități recreativ-sportive, treburi gospodărești etc.

Acestea sînt „criteriile" pe care le anunțam la începutul articolului. Numărul lor, precum și formularea, evident, au caracter de propuneri. Pe baza lor am putea da pentru fiecare clasă mai multe variante de orare favorizante ale succesului școlar. Am făcut aceste propuneri de orare cu gîndul că ele vor avea menirea de a promova atitudinea și munca creatoare a fiecărui învățător — elemente mult mai importante pentru înnoirea științei orarului (noi experimente, noi propuneri) și, implicit, pentru succesul școlar decît utilizarea unor variante de orare — fie ele și „model" — primite „de-a gata", negîndite de ei.

Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice

DUMITRU MUSTER
SOFIA PUȘCAȘU
I.C.P.P.D.

Cercetarea eficienței învățămîntului constituie o preocupare permanentă în școala societății noastre socialiste, care se organizează și se conduce științific [1]. Cum e firesc, și ciclul primar intră în sfera acestor preocupări — și pot fi citate, în acest sens, verificările prin probe cu su-

[1] *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.* Ed. politică, 1975 ; NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara comună a Comitetului Central al Partidului Comunist Român și Consiliului Suprem al Dezvoltării Economice și Sociale a României,* 21—22 iulie 1975. Ed. politică, 1975.
NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara Comitetului Central al Partidului Comunist Român,* 2—3 noiembrie 1976. Ed. politică, 1976.

biect unic care s-au făcut și în clasele I-IV prin grija inspectoratelor școlare în toate școlile de pe cuprinsul lor, pentru sondarea nivelului de învățare din acestea (oricît ar fi fost criticabile unele din probele aplicate și condițiile de aplicare); de asemenea, atenția sporită pentru creșterea procentului de promovare, în vederea sarcinii de lichidare a repetenției în ciclul primar [2], ca urmare a hotărîrilor Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului [3].

În cercetarea eficienței învă-

mîntului primar — ca și la toate celelalte cicluri, nivele, tipuri — trebuie să se considere, cum menționează și citatul **Studiu** al Ministerului Educației și Învățămîntului, „rezultatele reale obținute în pregătirea elevilor" (p. 7). Dar docimologia discerne clar și permanent în aprecierea progresului școlar prin examinarea de tip tradițional o subiectivitate, mai mare sau mai mică (dar întinzîndu-se pînă la 3 note, sub și peste valoarea obiectivă a probei), la cel puțin 2/3 din personalul didactic de orice grad și specialitate; de aceea, docimologia susține verificarea progresului școlar prin teste docimologice [4], iar elaborarea de teste docimologice constituie o preocupare actuală pentru școala noastră [5]. Se va ajunge, desigur, la organizarea unui institut (serviciu) cu sarcina de bază de a elabora teste docimologice, de uz curent în școală și pentru sondarea periodică a nivelului muncii didactice; și aceasta nu mai este, la noi, un deziderat pedagogic-docimologic, ci o idee în curs de realizare: chiar citatul **Studiu** al M.E.I. prevede (la III, 1, i) elaborarea de „bareme de cunoștințe și abilități minime obligatorii, ce urmează să fie însușite de toți elevii", ceea ce constituie o etapă pregătitoare [6] indispensabilă pe drumul introducerii oficiale a testelor docimologice în școală. Pînă atunci, ca un mijloc de inițiere și ca o perfecționare a metodelor în uz, învățătorii — ca întregul personal didactic din învățămîntul de toate nivelele și tipurile — au datoria de a se preocupa să prezinte „rezultatele reale" ale muncii lor didactice, să aplice deci teste docimologice. Ca o îndrumare pentru **încercări** (elaborare și aplicare experimentală) de teste docimologice, prezentăm cîteva exemple de asemenea teste pentru ciclul primar. Sînt puține exemplele, dar se referă la obiecte specifice învățămîntului primar (pentru alte obiecte se pot lua exemple din biliografia cunoscută) și sînt într-o formă completă — inclusiv instrucțiunile de aplicare și notare (fiindcă testul docimologic realizează atît probe obiective de verificare și notare în raport cu sarcinile examinării, dar și condițiuni identice de lucru pentru toți elevii supuși verificării, în orice unitate școlară ar fi aplicate). Astfel, îndrumările teoretice [7] sînt întărite și pot ajuta mai mult și mai bine pe cei care își cercetează eficiența muncii didactice și colaborează pentru ca, în final, școala primară în totalitatea ei să-și ridice nivelul de învățare.

---

[2] *Studiu privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar.* Ministerul Educației și Învățămîntului, 1976.

[3] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Ed. politică, 1973.

[4] Să se vadă: DUMITRU MUSTER, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, E.D.P., 1970.

[5] DUMITRU MUSTER, VALDEMAR POPA, *Examinarea cu teste docimologice la științele sociale*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1977.

[6] Este vorba de etapa stabilirii sarcinilor de învățare, potrivit tehnicii de elaborare a testelor docimologice. Să se vadă: DUMITRU MUSTER, *Tehnica elaborării testelor docimologice*, „Revista de pedagogie", nr. 9, 1975.

[7] Să se vadă lucrarea citată la nota 6.

ARITMETICĂ, CLASA a II-a, TRIM. I

Instrucțiuni de aplicare

(Este scris pe tablă textul de mai jos, acoperit. Se cere elevilor să pregătească hîrtia și stiloul pentru scris, să se scrie numele la începutul paginii.
Apoi, învățătorul spune copiilor, *rar* și *clar* :)

— Cînd voi descoperi tabla, veți afla unele exerciții (socoteli) la aritmetică. Trebuie să le citiți, unul cîte unul, în gînd, și să faceți socotelile (calculele) așa cum ați învățat.
Copiați pe primul, îl socotiți și îi scrieți rezultatul.
Apoi treceți la al doilea, îl scrieți, îl socotiți și scrieți rezultatul.
Și treceți, tot la fel, la celelalte exerciții.
Dacă se întîmplă să nu puteți calcula un exercițiu, lăsați-l și treceți mai departe. Vă mai puteți întoarce la el, la sfîrșit.

Ați înțeles ? Cine n-a înțeles, să spună, ca să vă lămuresc bine ce trebuie să faceți. (Învățătorul răspunde la eventualele nelămuriri. Apoi reia :)

— Atenție, acum începem lucrul. Fecare lucrează *singur*, în *liniște*, nu mai vorbește cu nimeni. Cine termină, ridică mîna, apoi întoarce foaia cu fața în jos și rămîne liniștit în bancă.

Începem : Descopăr tabla cu exercițiile. Liniște : (Descoperă tabla și supraveghează clasa pentru ordine ; notează eventuale observații despre decurgerea examinării, dar nu mai răspunde la nici o întrebare).
Textul de pe tablă (Textul propriu-zis) :

Scrie cu cifre numărul :

1) trei zeci și șase unități =
2) nouă zeci =

Fă socotelile de mai jos :

3) 3 + 4 =
4) 30 + 40 =
5) 8 — 3 =
6) 80 — 30 =
7) 5 + 20 =
8) 66 — 2 =
9) 14 : 2 =
10) 30 : 3 =
11) 57 + 8 =
12) 43 — 7 =
13) 24 + 38 =
14) 72 — 24 =
15) 48 + 15 — 26 =
16) 93 — 57 + 27 =
17) 8 × 2 + 4 =
18) 24 : 4 × 2 =
19) 6 × 3 — 16 =
20) 3 × 4 + 2 =
21) 7 × 3 + 2 =
22) 10 × 3 — ? = 12
23) 27 : 3 × ? = 36
24) 9 × 2 : ? = 6

Instrucțiuni pentru notare

Exercițiile 1—12 primesc cîte 1 (un) punct ; exercițiile 13—20, cîte 2 (două) puncte ; exercițiile 21—24, cîte 3 (trei) puncte ; în total, 40 puncte.

Pentru notare (pe scara 10—1), se împarte punctajul obținut de elev la 4 ; se rotunjește spre întregul cel mai apropiat.

Atenție

După ritmul de lucru și nivelul elevilor, testul se poate aplica în 2 ore de clasă consecutive : 1—14 și 15—24.

Se face pauză ; în timpul recreației, învățătorul scrie la tablă — și acoperă — exercițiile respective. Cînd elevii reintră și s-au liniștit în bănci, învățătorul le spune :

— Întoarceți foile pe care ați lucrat exercițiile la aritmetică ; continuăm lucrul, ca și în ora cealaltă. Lucrați în același fel. Atenție, descopăr tabla cu celelalte exerciții. Repet, cine termină lucrul, ridică mîna, apoi întoarce foaia cu fața în jos și rămîne liniștit în bancă.

Începem ! Descopăr tabla cu exercițiile. Liniște !

(Descoperă tabla.... și procedează ca anterior).

COMPUNERE, CLASA A II-a, TRIM. I

Instrucțiuni de aplicare

(Este scris pe tablă textul de mai jos, acoperit. Învățătorul cere copiilor să pregătească o foaie de hîrtie și stiloul pentru scris. Apoi le spune, *rar* și *clar :)*

— Cînd voi descoperi tabla, veți afla o temă de compunere.

Citiți tema atent, în gînd, și începeți să lucrați în liniște.

Cine termină, ridică mîna, apoi întoarce foaia cu fața în jos și rămîne liniștit în bancă.

— Atenție, acum începem să lucrăm. Descopăr tabla ! (Descoperă tabla și supraveghează disciplina în clasă. Notează ordinea în care se rezolvă tema și timpul de lucru pentru fiecare elev).

Textul scris la tablă (testul propriu-zis) :

Alcătuiește, în scris, o compunere cu ajutorul cuvintelor următoare :
Iarnă, zăpadă, copii, veseli, joc, gheață, patine, haz, căzut, Vasilică

Instrucțiuni de apreciere[8]

a) Folosirea tuturor cuvintelor ; compunere (nu propoziții izolate) . . . 0—3 puncte
b) Originalitate, fantezie, simțire ; titlul potrivit compunerii . . . . . 0—3 puncte
c) Exprimarea corectă ; respectarea regulilor de punctuație învățate . . 0—3 puncte
d) Prezentare grafică (așezare în pagină, paragrafe cu propoziții care exprimă idei legate), caligrafie . . . . . 0—1 puncte

Total 0—10 puncte

CITIRE, CLASA A II-A, TRIM. I

Instrucțiuni de aplicare

(Este scris pe tablă textul de mai jos, acoperit. Învățătorul cere copiilor să pregătească o foaie de hîrtie și stiloul pentru scris. Apoi le spune *rar* și *clar :)*

— Cînd voi descoperi tabla, veți afla o poveste scrisă. *Citiți-o în gînd !*

După povestire sînt scrise 5 întrebări în legătură cu povestirea. Citiți-le atent, tot în gînd, și răspundeți la fiecare întrebare, în scris. Nu e nevoie să mai copiați întrebarea, ci scrieți numai numărul ei.

În continuare, după întrebări, vi se cere să explicați înțelesul unor cuvinte, tot din poveste. Scrieți explicarea tot pe hîrtia voastră, în continuare, număr după număr.

Dacă nu puteți răspunde la o întrebare sau nu puteți să explicați un cuvînt, nu pierdeți vremea, treceți mai departe. Mai puteți să vă și întoarceți, dacă v-ați amintit ceva.

Ați înțeles ? Cine n-a înțeles, să spună, ca să vă lămuresc bine ce trebuie să faceți.

(Învățătorul răspunde la eventualele întrebări și continuă apoi :)

— Atenție, acum începem să lucrăm. Fiecare lucrează *singur*, în *liniște*. Cine termină, ridică mîna, apoi întoarce foaia de hîrtie cu fața în jos și rămîne liniștit în bancă.

Începem ! Descopăr tabla cu povestirea. Liniște ! (Învățătorul descoperă tabla și supraveghează disciplina în clasă. Notează ordinea în care se rezolvă tema și timpul de lucru pentru fiecare elev).

Textul scris la tablă (testul propriu-zis) :

Orășelul copiilor

Ningea liniștit, iar lumina zilei pierea pe nesimțite.
Femei și bărbați, cu copii de mînă, se îndreptau spre orășelul copiilor.
O fetiță, cu căciuliță albă de lînă, trăgea de mînă o bătrînică și-i spunea :
— Hai mai repede, bunicuțo, să nu înceapă serbarea fără noi.
Bunica se silea să-și potrivească pasul mărunt, cu cel săltăreț al fetiței.
Au ajuns. Orășelul arată ca-n basme. În mijloc, uriașul brad strălucea. Impo-

[8] Se propune o evaluare ca la probele tip compunere. Să se vadă lucrarea citată la nota 4.

dobît cu globuri de multe culori şi jucării de tot felul. Printre crengi şerpuiau fire lungi de betetală.

A început serbarea pomului de iarnă.

ÎNTREBĂRI (Nu e nevoie să le mai copiezi. Scrie doar numărul întrebării şi, în continuare, răspunde) :

1) În ce anotimp se petrece întîmplarea povestită ?
2) Despre ce fel de serbare este vorba în povestire ?
3) Cine vine la serbare ?
4) De ce zorea fetiţa pe bunicuţă ?
5) Ce a văzut fetiţa în orăşelul copiilor ?

EXPLICAŢI CUVINTELE (Nu e nevoie să copiezi cuvintele. Scrie doar numărul şi, în continuare, explicaţia ta) :

6) Lumina piere pe nesimţite
7) Pas săltăreţ
8) Strălucea
9) Şerpuiau
10) Ca în basme

Instrucţiuni de apreciere
Pentru citire

Fiecare item se notează cu 1 punct ; nota 10, pentru rezolvarea celor 10 iteme. Se pot acorda şi 1/4, 1/2 sau 3/4 de punct, la rezolvarea parţială a unui item.

Pentru scriere corectă — gramatical şi caligrafic

Proba foloseşte şi pentru examinarea scrierii corecte, gramaticale şi caligrafice. Se acordă[9] :

a) pentru scrierea corectă a cuvintelor (se scade din punctajul maxim un număr de puncte proporţional cu numărul cuvintelor greşite în raport cu totalul cuvintelor din text) . . . . . 0— 6 puncte
b) pentru respectarea regulilor de punctuaţie învăţate . . . . . 0— 2 puncte
c) caligrafie (fir continuu, mărime etc.) . . . . . 0— 2 puncte

Total 0—10 puncte

Ca la orice test, dar mai ales în condiţiile aplicării la copiii încă puţin deprinşi cu examinările (şi încă cu unele mai puţin obişnuite), învăţătorul este dator să vegheze ca operaţia să se desfăşoare fără tulburare pentru comportamentul copiilor, într-un chip cît mai natural posibil. Le va spune, în prealabil, **înainte** de a intra în textul precizat al **Instrucţiunilor de aplicare**, la fiecare test, că, în ora respectivă, vor face un exerciţiu nou ; doreşte să afle cît de bine au învăţat pînă atunci. De aceea îi va pune să lucreze singuri, fără nici un ajutor, şi, ca să nu se vorbească deloc, chiar exerciţiul va fi scris la tablă. După ce va corecta răspunsurile lor, le va spune cum au lucrat, care elevi s-au dovedit mai silitori şi ce trebuie să facem pentru ca toţi elevii clasei să ajungă la fel de silitori. Numai după ce se va asigura că în clasă este o atmosferă de calm şi de interes, va începe aplicarea, conform instrucţiunilor.

Testele ce propunem reprezintă o formă verificată, la o aplicare experimentală, a conţinutului şi normelor de lucru. În forma prezentă au fost aplicate din nou la un număr de clase.

Concluziile noastre, în această etapă, sînt :

— Aşa cum o demonstrează graficele notelor acordate la experimentare, testele constituie instrumente valabile pentru examinare-notare, fiindcă :

— se conformează sarcinilor de învăţare vizate, cum au fost proiectate ;

— diferenţiază satisfăcător performanţele elevilor (în unele clase cu elevi slabi s-au obţinut note, la aritmetică, între 2—10 ; la citire şi compunere, note între 4—10) ;

— graficul are profil de curbă Gauss (în formă de clopot) destul de pronunţat, faţă de numărul colectivului măsurat (numai cîte o clasă de elevi) ;

— este posibilă o comparare obiectivă a nivelelor de învăţare ale claselor supuse verificării, se pot compara mediile notelor obţinute de fiecare clasă (spre ex., la aritmetică, s-au obţinut note medii pe clasă, la o şcoală : 7.58 şi 8,19 ; la altă şcoală : 7,23 şi 8,27 ; la compunere : 8,65 şi 7,17 la o şcoală ; 8,09 şi 7, la altă şcoală) ; se pot compara împrăştierile notelor (intervalul dintre cea mai mică şi cea mai mare notă) ; nota modală — adică nota cea mai frecventă ; nota mediană — adică nota de la mijlocul şirului de note. Să reţinem, aceste comparaţii se fac între măsurători obiective ale randamentului şcolar, nu între note care nu măsoară aceeaşi probă şi sînt acuzate şi de subiectivitate.

— Testele, deşi sînt proiectate să măsoare cuprinzător progresul şcolar la nivelul unui întreg trimestru, pot fi rezolvate în mai puţin de o oră de clasă.

Aplicarea acestor (proiecte de) teste docimologice va sprijini perfecţionarea lor încă mai mult, precum şi etalonarea lor (timp maxim acordat pentru lucru, distribuirea notelor într-o clasă normală etc.).

Trebuie să menţionăm că, dacă la testul de aritmetică punctajul şi nota corespunzătoare se acordă simplu şi unitar (oricare ar fi învăţătorul-corector), la probele de citire şi compunere apar oarecari diferenţe între notele acordate de examinatori diferiţi (dar diferenţele sînt minime, de 1 punct mai puţin sau mai mult — nu de 3 puncte, ca în cazul examinării tradiţionale). Corectarea multiplă (2—3 învăţători de la clase paralele corectează un număr de lucrări), aplicată la cîteva examinări cu teste reuşeşte să formeze un acelaşi stil obiectiv de corectare şi notare. Experimentarea testelor va conduce şi la unele precizări în Instrucţiunile de apreciere cu acelaşi efect.

9 Ibidem nota 8

CRITERII DE APRECIERE A ACTIVITĂȚII CADRELOR DIDACTICE

Prof. emerit
TIMOTEI PETRIDE

Pe cît de interesantă şi de necesară, pe atît de dificilă şi de subtilă este dezbaterea unei asemenea probleme, privitor la criteriile de apreciere a activităţii cadrelor didactice, cunoscînd că este vorba de aprecierea unor oameni care lucrează cu puii de oameni, ajutîndu-i să devină oameni corespunzători ai societăţii noastre de azi şi de mîine.

În cele ce urmează vreau să-mi exprim cîteva gînduri-opinii, conturate de-a lungul carierei de dascăl, cu privire la tema respectivă.

Pornesc de la ideea că aprecierea trebuie făcută pe de o parte cu toată seriozitatea şi răspunderea, iar pe de alta fără să capete caracter de „pecetluire", de permanentizare, cum se întîmplă uneori. Vreau să spun că ea trebuie să fie rezultatul unei munci bazate pe toate criteriile **laolaltă, ca astfel să ne putem apropia cît mai mult de valoarea reală a celui apreciat.** Este necesar să avem în vedere tot ce înseamnă educator, de la pregătirea sa ideologico-politică, la profilul său profesional şi moral, la încadrarea sa în iureşul năvalnic al construirii vieţii noi şi al formării omului nou.

Uşor de spus, greu de realizat, deoarece se apreciază un om care, prin multiplele aspecte ale activităţii sale, prin pregătirea şi priceperea sa, prin devotamentul şi comportarea sa, în toate ocaziile şi în orice loc, trebuie să corespundă cu nobila şi dificila responsabilitate de educator. Pomicultorul are în grija sa şi rădăcina, şi tulpina, şi frunzele, şi florile şi tot ce alcătuieşte pomul, nu neglijează nimic, ca astfel să poată avea roade cît mai bune. La fel şi în aprecierea cadrelor didactice, **nu poate fi neglijat nimic din ceea ce ţine de profilul lor profesional şi moral de cetăţean-educator şi trebuie să se facă referiri la roadele muncii lor, la eficienţa activităţii lor,** fără de care toate calităţile, toate strădaniile şi îndrumările, aprecierile şi elogiile rămîn flori sterpe.

Vreau să precizez însă că nu printr-o „examinare" a cadrelor didactice, nici printr-o „anchetare", ci ne vom informa pe baza unei discuţii colegiale, prietenești, purtată cu persoana respectivă, asupra **pregătirii şi activităţii sale, a felului în care cunoaşte problemele multiple ale şcolii sale, cît şi cum contribuie la rezolvarea lor, dacă este interesat să-şi îmbogăţească în permanenţă pregătirea sa,** participă efectiv la cercurile pedagogice, la societăţile ştiinţifice etc.; colectivul de conducere al şcolii şi organele locale de partid şi de stat ne vor informa, de asemenea, asupra activităţii în afara clasei şi a şcolii, asupra profilului său moral şi a rezultatelor obţinute în nobila muncă pe care o desfăşoară.

În discuţia cu cadrele didactice, în mod deosebit socot că e bine **să se insiste asupra studiului individual,** factor de primă însemnătate în pregătirea educatorului. Să încercăm **să desprindem preocupările educatorului în rezolvarea unor probleme impuse de activitatea sa, de specialitatea sa, de lecţiile la care, eventual, vom asista. Dacă a depistat aceste probleme, le cunoaşte, încearcă să le rezolve,** dacă ştie ce să aleagă pentru elevii săi (presupunînd, deci, că-i cunoaşte îndeaproape), dacă este stăpînit de unele îndoieli, nemulţumiri de sine, în desfăşurarea activităţilor, dacă este la curent cu ultimele noutăţi în specialitatea sa etc. Să-l urmărim în „procesul de producţie" — la catedră, să cunoaştem bine nivelul lecţiilor, care, bineînţeles, nu va fi decît în funcţie de pregătirea sa: consultarea de material bibliografic suficient şi cît mai recent, pregătirea experienţelor, a mate-

rialului didactic, dacă „a discutat", acasă, cu textul de analizat (cunoștințele care urmează a fi transmise, în cadrul fiecărei lecții, conform scopului propus), „cu creionul în mînă" și nu s-a mulțumit doar cu ce dau manualele, dacă este preocupat de modernizarea unor procedee etc.

Studiul individual realizat cu seriozitate și în permanență trebuie să ducă în mod obligatoriu la ridicarea nivelului calitativ al muncii și, în ultimă instanță, la obținerea unor rezultate mai bune, cantitativ și calitativ. **Nu putem aprecia drept (foarte) bună pregătirea și munca în sine, fără obținerea unor rezultate (foarte) bune.**

De asemenea, socot că nu-i suficient să apreciem pe cineva în urma asistării la două-trei lecții și să calificăm drept (foarte) bună sau necorespunzătoare activitatea acestuia, neglijînd faptul că un dascăl are sute de ore în timpul unui an școlar și că este în firea lucrurilor ca să se prezinte într-o zi sub nivelul valorii sale reale și... invers. Ar fi o apreciere superficială, nedreaptă, deoarece este vorba de educator care lucrează cu ființe în devenire și nu cu mașini. Și nici ei nu sînt mașini, ci trăiesc, în mod firesc, emoții puternice cînd e cineva străin în clasă. De aceea, **recomandăm unor colegi să facă întotdeauna lecția de parcă ar avea oaspeți de specialitate în clasă și, cînd îi au, să facă lecția de parcă aceștia n-ar fi în clasă** (adică : să se pregătească bine, să-și stăpînească emoțiile și... să nu facă lecția pentru inspector).

M-am referit la lecție și la rezultatele ei, ea rămînînd activitatea creatoare și rodnică fundamentală a educatorului. Un cadru didactic însă nu este numai al unui colectiv de elevi, al unei sau unor clase, ci el este al școlii și deci **trebuie să se preocupe de toate aspectele muncii din școala respectivă,** de la baza materială, a realizării planului de școlarizare, pînă la problemele instructiv-educative. **Dascălul care trece indiferent pe lîngă ele și-și vede doar de treburile catedrei, oricît de competent și de măiestrit ar face-o, și care nu trăiește plenar viața școlii, nu poate fi apreciat ca un dascăl valoros.**

Un cadru didactic trebuie totodată să se integreze în marea familie a societății, findcă este un cetățean-educator, un educator-cetățean. Un alt criteriu de apreciere, deci, este **munca desfășurată** în cadrul mai larg social, **în educarea părinților și a cetățenilor, în participarea la viața satului, a comunei, a orașului, a județului** și (de ce nu ?) chiar a țării. Și ce cîmp bogat și variat de afirmare are la dispoziție !

Dascălul care și-a făcut lecția, fie și la un înalt nivel, și care își ia geanta și pleacă nu poate fi apreciat ca un cadru de valoare, deoarece el trebuie să fie prezent și în problemele vieții familiei mari, în mijlocul căreia trăiește și își desfășoară activitatea. Mai ales astăzi cadrele didactice avînd nobila sarcină de a pregăti oameni pentru noua societate și de a contribui la ridicarea nivelului vieții spirituale a maselor populare, trebuie să se integreze cu toată capacitatea lor în angrenajul năvalnic și biruitor al vremurilor în care trăim. Astăzi au de îndeplinit un apostolat nou, într-o societate nouă, fiind considerate ca un factor de primă însemnătate în crearea omului nou. Și dacă este așa, este de la sine înțeles că aprecierea noastră trebuie să țină seama, în mod obligatoriu, de contribuția adusă de ele în acest sector de activitate, în permanenta ridicare a țării pe noi culmi.

Un alt criteriu de apreciere, cu mari dificultăți și delicate aspecte, unde se poate greși mai repede și mai grav, este profilul moral al educatorului. Cu riscul de a mă repeta, vreau să subliniez convingerea că **pe educatori nu trebuie să-i considerăm și să-i apreciem doar ca pe niște destoinici specialiști în diferite discipline de învățămînt** și nici ca pe specialiști care fac educație în anumite ocazii. Cadrele didactice sînt educatori în fiecare clipă a muncii și vieții lor, în clasă și în afara clasei, în școală și în afara ei, pe stradă, în excursii ori la muncă patriotică, la internat sau la cantină etc., precum și prin **comportament ireproșabil în familie și în societate.** Oricînd și oriunde s-ar afla ei trebuie să aibă o atitudine care să-i facă demni de titlul de educator și să poată fi apreciați și urmați drept pildă vie în viață. De altfel, această însemnată și pretențioasă cerință este prevăzută în Statutul nostru, al cadrelor didactice.

În treacăt menționez că mulți colegi, înainte de apariția statutului și unii chiar după aceea, se mirau și se opuneau cînd ne interesa, în anumite situații, comportarea lor în familie și în societate și încercau să ne convingă că tot ceea ce se petrece dincolo de „orele de serviciu", dincolo de catedră și de școală, nu-i privește decît „pe ei personal".

Pentru un diagnostic cît mai apropiat de realitate se impune cunoașterea și considerarea ca factor necesar și important profilul moral al celui apreciat care, înainte de toate, este un constructor și șlefuitor de oameni. Aprecierea bazată numai pe profilul profesional, cu toate ale sale variate și interesante aspecte, este incompletă, needificatoare pentru orice om al muncii, dar mai ales pentru un educator. „Este un cadru didactic foarte bun, dar... să vedeți...", nu poate fi o apreciere compatibilă cu rolul educatorului.

Nu cred să mai fie cineva astăzi, cadre didactice la catedră sau în munci de con-

ducere, care să-și închipuie că elevii, părinții acestora, și ceilalți cetățeni, nu ne judecă, nu ne apreciază și din acest punct de vedere, chiar dacă nu îndrăznesc să ne-o spună (deocamdată); ei ne urmăresc fiecare gest, fiecare mișcare și vorbă. Această ultimă trăsătură la care mă refer este ca o haină aurită care îmbracă și luminează puternic personalitatea și întreaga activitate de înaltă răspundere a minunatei noastre munci ca dascăl, părinte, soț, cetățean și prieten, ca factor activ și influent în pregătirea omului necesar societății noastre socialiste și comuniste. Și acest înalt deziderat nu se poate realiza în munca cu copiii și cu oamenii decît prin cadre didactice al căror profil profesional și moral nu cunoaște fisuri, umbre și pete.

Dacă în aprecierile noastre nu vom trece cu vederea comportamentul cadrelor didactice, sînt convins că vom exercita o influență binefăcătoare asupra lor.

Să fim cu băgare de seamă, să nu ne pripim, să nu ne bazăm pe informații tendențioase, răutăcioase, pornite din dorința de „răfuială". **Să cîntărim de zeci de ori lucrurile înainte de a ne forma o părere și de a face aprecieri pe baza ei.** De asemenea, să nu renunțăm la încercările făcute prin diferite mijloace și în repetate rînduri de a îndrepta nepotrivirile, asperitățile și incompatibilitățile ivite, din păcate, în comportarea unor cadre didactice, procedînd cu **înțelegere, omenie și colegialitate.** Încă o dată subliniez că în această privință este nevoie de o mai mare atenție, de o mai mare grijă decît la orice alt criteriu de apreciere.

Se vorbește de „educarea educatorilor". Eu am înțeles prin aceasta intenția lăudabilă de a desăvîrși înălțarea pe treapta cea mai de sus a profilului profesional și moral al educatorului și nu, cum s-a întîmplat uneori, de a șlefui colțuri și ascuțișuri, chiar de a extirpa concrescențe incompatibile cu calitatea de educator.

Am insistat, aparent mult, în realitate puțin, asupra acestei importante cerințe în aprecierea educatorilor, care însă nu este luată în seamă, în suficientă măsură, deocamdată.

A vorbi de criterii de apreciere a cadrelor didactice nu înseamnă să ne referim numai la cei care urmează să fie apreciați, ci și la cei care vor efectua dificila și plina de responsabilitate activitate de a aprecia. Aceștia trebuie să fie ei înșiși foarte bine pregătiți, să cunoască toate aspectele muncii educatorilor, să fie **principiali,** ca să poată cîntări informațiile căpătate, să le aprecieze competent și să le valorifice pentru ca astfel să ajungă la o apreciere apropiată de adevăr și să poată acționa în vederea îndreptării unor greșeli și a împlinirii unor lipsuri. Adică, **și munca de apreciere trebuie să fie competentă și eficientă, aprecierea cadrelor didactice trebuie legată strîns de îmbunătățirea activității acestora și a roadelor muncii lor.**

Poate, de aceea, se recomandă ca inspectorii școlari să aibă în permanență contact cu catedra, să predea în specialitatea lor, știut fiind că una e să inspectezi și cu totul alta e să fii în fața clasei cu bucuriile și frămîntările, luminile și umbrele inerente, **una e să ceri altora și cu totul alta să dai tu** (ceva mai greu ar fi pentru învățătorii-inspectori, dar se pot găsi soluții).

Avînd în vedere complexitatea unei asemenea probleme, „lista" pentru alte opinii se poate considera deschisă. Am mărturisit numai cîteva gînduri și frămîntări nu în calitate de specialist sau cercetător, ci ca profesor, educator, a cărui pasiune pentru școală și-a păstrat, întotdeauna, aceeași intensitate.

NOI ATRIBUTE ALE INSPECȚIEI ȘCOLARE

Prof. FLOREA STAN
inspector școlar general,
jud. Argeș

Activitatea cu care este confruntat învățămîntul românesc contemporan, diversă și complexă, prin problematica inedită în conținut și sensuri, revoluționară prin implicațiile sociale, angajată prin strategiile de realizare, creează un vast teritoriu al demersului didactic novator și cutezător. Înfăptuirea ei cu succes în planul practicii pedagogice redă educatorului sentimentul împlinirii, precum și oxigenul avîntului creator spre noi piscuri de izbîndă. Aici, în terenul în care are loc

transpunerea în viață a programului partidului nostru de dezvoltare și perfecționare a învățămîntului în fapte reale de instrucție și educație a tinerei generații, în mod firesc se produce procesul de selecție a valorilor validate de practica pedagogică anterioară și de integrarea lor în structura demersului pedagogic modern, se realizează osmoza dintre tradițional și modern. Temeiurile succesului își au sorgintea în buna pregătire profesională și politică a pedagogului **și în capacitățile lui novatoare, inventive ce-l ajută în părăsirea drumurilor „bătătorite" și în trasarea altora noi, originale, a propriului său drum, emanat din aplicarea adevărurilor și principiilor pedagogice generale, universale am putea spune, la personalitatea colectivului de elevi cu care lucrează și pe care îi formează ca oameni demni de societatea pe care o construim. Activitatea lui este rezultanta unui efort de căutări și tatonări, de încercări reușite sau uneori nereușite, de desprindere de vechi și învechit și de prefigurare a unor noi tactici și strategii acționale.**

În acest efort de căutare, invenție și inovație, de consum generos de inteligență, un rol important revine și inspecției școlare, ca activitate de îndrumare, de control, de apreciere a stadiului de înfăptuire a politicii partidului în școli. Dar, **în condițiile actuale, inspecția școlară mai capătă și alte atribute.** Nu ne vom referi la toate, ci doar la acelea pe care le considerăm preponderente pentru înfăptuirea rolului școlii de principal factor de cultură și de civilizație. După părerea noastră, inspecția școlară trebuie să fie, mai mult ca oricînd, **activitate de cercetare științifică** a experienței pedagogice, a realităților școlare în întregul lor și-n totalitatea conexiunilor lor. **Rolul inspectorului școlar se schimbă și el.** Inspectorul școlar depășește condiția „constatatorului, anchetatorului, observatorului", iar munca lui cîștigă în activism, devenind una de **investigare a muncii din școală** cu ajutorul unor instrumente științifice. **Observațiile și recomandările** lui nu se mai fac din afară, ci **din interiorul activității didactice.** Pentru a asigura pondere argumentului științific **în dialogul** cu școala, inspectorul școlar cercetează activitatea școlii și a cadrelor didactice prin studierea documentelor, a activității didactice, instructiv-formative și extrașcolare, a muncii efective a elevilor, a personalului didactic și a organizației de tineret, în strînsă legătură cu cuceririle pedagogiei, psihologiei, științei conducerii. **Raportează permanent măsurile, acțiunile programate și înfăptuite în școală și corolarul lor** — rezultatele obținute de elevi la învățătură — **la comanda socială a timpului nostru,** la experiența didactică valoroasă din alte școli, la orientările noi ale didacticii, la noile teorii ale învățării. Raportarea nu trebuie făcută abstract, ci **pornindu-se de la realitățile școlii respective** pe care le poate cunoaște din documentarea prealabilă inspecției, completată permanent cu cercetarea și studierea fenomenului la fața locului. Dialogul său sincer și competent, stimulator, colegial, elegant și pertinent, orientat politico-ideologic și fundamentat științific, purtat cu colectivul de conducere al școlii, cu colectivul didactic, cu elevii, cu organele locale, cu părinții, însoțit de utilizarea unor metode și procedee sociologice, a celor statistice, matematice etc. îl pot conduce la descoperirea adevărului și la formularea riguroasă a sugestiilor, recomandărilor, măsurilor pe care le stabilește în școală în vederea prevenirii și înlăturării disfuncționalităților care pot să apară sau chiar au apărut în procesul de învățămînt. Foarte importantă pentru el este **cunoașterea condițiilor socio-economice, culturale, a microclimatului în care școala își organizează și desfășoară activitatea, a particularităților economice, sociale, culturale ale localității.** Concepția lui despre școală este astfel una de largă respirație, în care școala nu este „o cetate izolată a științei de carte", ci un element constitutiv al unui sistem mai complex, în care au loc intrări și ieșiri de informație cu implicații asupra funcționalității școlii. Școala nu acționează în cadrul unei lumi indiferente, valoric neutre, ci într-un mediu socio-cultural bine definit în care sînt prezente interese, nevoi, aspirații, idealuri, pasiuni, față de care trebuie să-și raporteze permanent împlinirile. Constatînd nivelul la care au fost implementate în activitatea și pregătirea elevilor cunoștințele, deprinderile, convingerile cuprinse de programele școlare, inspectorul școlar are prilejul să aprecieze care anume procedee și metode au dat rezultate, care au condus la altele decît cele scontate, ce anume fenomene perturbatoare au dereglat sau au impietat asupra stării de funcționare normală a unității școlare. De comun acord cu factorii de răspundere (organizația de partid, conducerea școlii, organizația U.T.C., colectivul didactic, organele locale) stabilește într-o viziune de perspectivă modalitățile de acțiune, avînd conștiința faptului că viața poate determina anumite corective. Se pune în evidență, așadar, un alt atribut al inspecției școlare anume **dimensiunea prospectivă.** Colectivul didactic, ajutat de inspector, selectează și ierarhizează acțiunile prioritare, fixează obiectivele în ordinea necesităților, prospectează condițiile în care urmează să se înfăptuiască realizarea lor, indică modalitățile concrete de

îndeplinire și urmărire a efectelor în planul acțiunii practice, arată în ce direcție trebuie să se orienteze în viitor sprijinul inspectorului școlar, al celorlalți factori de decizie și conducere.

Pentru ca activitatea de inspecție să conducă la îmbunătățirea muncii din școală este nevoie ca **inspectorul școlar să fie liber de orice prejudecată,** să culeagă și să selecționeze informațiile cu răbdare, calm și obiectivitate, să fie **receptiv la sugestii și propuneri,** abil și competent în organizarea dezbaterilor, să aprofundeze fiecare aspect al muncii de instrucție și educație, să-l fundamenteze sub raport psihopedagogic din perspectiva organizării științifice a procesului de învățămînt, a cerințelor puse în fața școlii de conducerea partidului, **să mobilizeze întregul colectiv didactic și de elevi la acțiunea de creștere a randamentului școlar,** de ridicare calitativă a activității instructiv-educative. De aceea, inspectorul școlar trebuie să aibă clare obiectivele urmărite, scopul activității de îndrumare și control, planul strategic și tactic de îndeplinit, să cunoască bine cerințele programelor școlare, planurile de învățămînt, legislația școlară și cea care se referă la învățămînt, mijloacele și căile de înfăptuire, posibilitatea adecvării lor la situații particulare care sigur se ivesc.

Experiența ne-a demonstrat că numai **analizînd multilateral** problematica din școli putem fi utili procesului de învățămînt, îndeplinindu-ne misiunea cu răspundere. Așa am procedat în mai multe cazuri (în îmbunătățirea climatului de muncă în unele școli, în modernizarea și perfecționarea învățămîntului, în organizarea practicii tehnico-productive, în perfecționarea personalului didactic etc.) și rezultatele ne satisfac.

La un moment dat, în cîteva școli din județ, își făcuse loc o atmosferă neangajantă de muncă, un climat nesănătos de discuții neprincipiale, cu implicații negative asupra procesului instructiv-educativ. Cercetările care se făceau de către inspectorii școlari rămîneau fără rezultat. Am ajuns la concluzia că sînt cauze mult mai adînci decît le presupuneam și cunoșteam noi, pe care cercetările nu le-au putut releva. Era **necesară o cunoaștere mai aprofundată a realităților școlare, a colectivului didactic, a muncii și preocupărilor lor, a aportului fiecăruia la înfăptuirea politicii partidului în domeniul învățămîntului și de ridicare a nivelului cultural al populației.** Am făcut la nivelul colectivului de inspectori o analiză a activității desfășurată în acele școli pe o perioadă de 4—5 ani. Am constatat că sub raportul bazei materiale școlile făcuseră progrese (au construit noi spații școlare, au creat laboratoare, au procurat o serie de material didactic), că la aceste rezultate și-au adus contribuția și colectivele didactice respective și elevii, dar mai ales părinții. Conducerile școlilor erau apreciate la nivel local și chiar de inspectorat. Colectivele didactice erau formate din cadre didactice cu vechime, în majoritate din localitate, și puține cadre tinere venite, mai ales, în ultimii ani.

Rezultatele la învățătură ale elevilor, așa cum se constata din situațiile statistice, erau, însă, în scădere în perioada pe care o analizam. Cu acest prilej s-a desprins concluzia că la nici una din aceste școli nu s-a făcut un **control de fond** în perioada la care ne referim, în afara inspecțiilor speciale pentru acordarea gradelor didactice, sau a unor inspecții curente la anumite obiecte de învățămînt. S-a ajuns la necesitatea efectuării unor controale în brigadă în care să se îndrumeze și controleze activitatea tuturor cadrelor didactice. A fost întocmită **o tematică de control în care s-au cuprins toate problemele școlii,** accentul căzînd, bineînțeles, pe nivelul de pregătire al elevilor și pe preocuparea colectivului didactic pentru modernizarea și perfecționarea procesului de învățămînt, pentru ridcarea nivelului de pregătire profesională și politico-ideologică. S-a stabilit, de asemenea, ca pe lîngă metodele obișnuite și practicate în asemenea situații, un loc mai mare să-l ocupe lucrările de control, verificarea cunoștințelor elevilor de către inspectorii școlari, studierea evoluției elevilor la diferite discipline de învățămînt pe întregul curs al școlarității, discutarea cazurilor (și cercetarea lor) unde este vorba de progres sau regres evident, cercetarea prin sondaj a lucrărilor elevilor la concursul de admitere sau probelor de verificare în școlile postgenerale. Pe toată durata s-a discutat cu colectivele didactice, cu organele locale, pentru ca în final să se formuleze concluziile care mai întîi au fost discutate cu factorii de conducere locali, cu biroul organizației de bază din școală și colectivul de conducere.

Au fost stabilite de comun acord măsurile pentru activitatea de viitor, iar, **periodic,** am controlat stadiul îndeplinirii lor. Ca urmare, școlile respective și-au îmbunătățit simțitor activitatea, iar atmosfera de muncă este bună, sporind contribuția și aportul fiecăruia la îndeplinirea programului de perfecționare și modernizare a învățămîntului.

Problemă vitală pentru actuala etapă de evoluție a școlii noastre, modernizarea și perfecționarea procesului de învățămînt, cîștigă adepți și capătă generalitate atunci cînd este stimulată și încurajată de către inspectorul școlar, cînd el însuși este un exponent al noului, un căutător și un inventator în tehnica didactică, cînd este convins că orice încercare poate deveni izbutită printr-o reașezare a activității pe baze mai solide.

ȘCOALA POLONEZĂ DIN MEDIUL RURAL; SIEPRAW sau reportajul unui experiment de valoare

CONSTANTIN CRIȘAN

Nu de mult, în chiar cursul acestui an, cu prilejul unui schimb de experiență — dintre „Revista de pedagogie" (București) și „Oswiata i Wichowanie" (Varșovia) — schimb care însumează deja o durată fructuoasă — printre multe, numeroase obiective de învățămînt și unități școlare vizitate, colegii polonezi au avut amabilitatea să-mi prezinte pe viu unul din cele mai interesante experimente în domeniul organizării școlii în mediul rural.

Este vorba — pentru a intra în expunere concretă — de una din cele 12 școli comunale experimentale în rîndul cărora figurează dealtminteri și Școala centrală **din Siepraw, voievodatul Cracovia, vizitată de subsemnatarul acestor rînduri în cursul lunii februarie a.c.**

Fondată în 1972, Școala din Siepraw se înscrie într-o tipologie experimentală încununată de succes în planul unei pedagogii acționale, vii, cu obiective instructiv-educative bine precizate. E ceea ce au ținut să-mi sublinieze în primul rînd profesorii și conducătorii ei — Josef Bugaj (director) și Anna Wojmarowska și Maria Wielgus, directori adjuncți. Dar pe ce anume coordonate conceptuale, pe ce viziune pedagogică se axează acest experiment valoros și eficient ? Înainte de toate, acest lăcaș de învățămînt s-a constituit — desigur, pe baza unor hotărîri și indicații generoase ale conducerii superioare a P.M.U.P. — ca un focar instructiv-educativ, ca un nucleu organizat în scopul **centralizării** exemplare și al iradierii experienței însumate aici, în rîndul școlilor afiliate din satele vecine. Școala din Siepraw se numește centrală, mai întîi în sensul pur al cuvîntului : ea coordonează prin **organizare funcțională** o serie de unități școlare de pe raza unei comune care, prin însăși caracterul ei geodemografic, prezintă **dificultăți de școlarizare integrală**, inclusiv în ce privește **frecvența neîntreruptă a copiilor școlarizați**, aflați uneori la distanțe apreciabile de „căminul învățăturii". Se înțelege lesne de ce acest tip de școli a luat cu prioritate ființă îndeosebi în regiunile dificultoase — repetăm — din punctul de vedere al peisajului natural, peisaj care ridică problema — deloc neglijabilă — **a deplasării copiilor mici, la și de la școală.** În asemenea situație, prima condiție ce se cerea soluționată practic era asigurarea transportului. Iată de ce, problema dotării școlii cu autobuze a devenit agentul de prim ordin al viitorului succes. Școala dispune, așadar, de autobuze care, pe baza unui orar foarte bine precizat, „culeg" în fiece dimineață din puncte fixe grupurile de copii, îi aduc la școală pentru ca seara să-i transporte înapoi la casele lor, **după o zi petrecută așadar în întregime în școală.** O zi care înglobează pe lîngă **orele de curs obișnuite** și practica de atelier. Să notăm însă că, între cele două linii modulare, copiilor li se conservă și timpul necesar de meditație dirijată — cu pedagogi și profesori de specialitate — care vizează, pe lîngă fixarea cunoștințelor din ziua școlară respectivă, și rezolvarea temelor pentru ziua următoare. Metodica aceasta de lucru a căpătat un caracter programatic eficient din structura căruia nu este exclusă ideea de odihnă, de conservare a energiei, cu

atît mai mult cu cît orarul acţiunilor instructiv-educative ale unei zile include şi — atît de necesarele — ore de repaus, de recreaţie şi jocuri distractive şi, deopotrivă, formative, educative.

În consecinţă, se înţelege cred, deja, din cele de mai sus, că această şcoală experimentală — cum este cea din Siepraw — dispune de un **semi-internat** cu cantină corespunzătoare în care elevii iau masa : la prînz, inclusiv unele gustări de peste zi.

La întrebarea noastră : „care au fost primele dificultăţi întîmpinate în lansarea experimentului ?". directorul şcolii, Josef Bugaj a răspuns sincer : „... părinţii, mai precis unii părinţi care şi-au exprimat unele temeri în legătură cu transportul şi nu cu sosirea la timp la şcoală ci cu revenirea, la ore precise, a copilului lor, în sînul familiei. Este firesc — a adăugat domnia sa — ca părinţii să-şi exprime o astfel de opoziţie — din prea multă dragoste. Nu i-am putut convinge pe aceşti părinţi — dealtfel, puţin la număr — decît dovedindu-le că şoferii noştri sînt oameni serioşi şi autobuzele „funcţionează" "cu toată răspunderea şi exactitatea — ca o sonerie „responsabilă" de începutul şi sfîrşitul orelor de curs. Ca să nu mai adaug — a precizat directorul şcolii — că tradiţia înrădăcinată în conştiinţa părinţilor era ca fiecare să-şi vadă, să-şi **simtă** copilul, învăţînd la o zvîrlitură de băţ în satul lui, al lor".

Bineînţeles că, acum, după cîţiva ani de la lansarea experimentului, aceiaşi părinţi recunosc, dimpreună cu educatorii că tocmai viaţa în colectiv, organizată în timpul şederii în şcoală, în semiinternat, a contribuit la formarea personalităţii copiilor lor. Fiindcă în acest colectiv puternic sudat, fiecare elev a putut să-şi manifeste propria-i personalitate, avînd în plus posibilitatea de a prelua exemplul bun, sănătos. Tot datorită vieţii în colectiv — organizată dincolo de orele de clasă, în ateliere, în cabinete, în sălile de meditaţie în comun — s-au dezvoltat, la copii, într-o măsură sporită, deprinderi practice şi tehnico-aplicative care au favorizat o mai bună orientare şcolară şi profesională a copiilor, pentru alegerea meseriei viitoare. Deprinderile formate în acest context au permis ulterior educatorilor să comunice părinţilor opinii concrete, judicioase în legătură cu viitoarea profesiune a copiilor lor, ale căror talente au fost descoperite şi crescute într-un cadru propice, superior, în orice caz — prin emulaţie şi supraveghere — climatului familial. Iată numai cîteva aspecte ale **reuşitei** pedagogice şi educative datorate experimentului şcolii din Siepraw.

Intrînd apoi în alte detalii organizatorice — remarcate pe viu. relatate în înlănţuirea lor funcţională — am aflat că şcoala din Siepraw — premiată dealtfel de Comisia Educaţiei Naţionale din Polonia pentru succesele obţinute pînă în prezent — este patronată de Uniunea cooperativelor de consum din localitate în care lucrează o bună parte din părinţii elevilor (şcolii) şi care, prin însăşi preocuparea lor socio-profesională, au marcat orientarea atelierelor-şcoală înspre realizarea de produse meşteşugăreşti utile, vandabile. În mod practic, toate deşeurile cooperativelor meşteşugăreşti — încă utilizabile într-o anumită măsură — sînt aduse la şcoală chiar de părinţi şi transformate în obiecte feluri te de către elevi în cadrul orelor de lucru manual. Profilul esenţial este acela de industrie forestieră ; în atelierul spaţios şi curat al şcolii, am inventariat cu privirea numeroase mînere de perii, de topoare şi ciocane, menghine de lemn, casete şi laviţe pirogravate etc., toate executate sub îngrijirea profesorului-maistru de către copii.

Între cele 18 săli de clasă şi cabinete — în rîndul acestora din urmă am remarcat cu satisfacţie cabinetul de matematică prevăzut cu o bibliotecă esenţială dar nelipsit nici de aparatul TV pentru urmărirea emisiunilor axate pe probleme dificile, atît cele transmise de studioul din Cracovia, cît şi cele difuzate de la centru, din Varşovia —, între cantina, prevăzută cu tablouri şi desene realizate de copii şi sala de gimnastică, un popas aparte l-am făcut în cabinetul de **istorie, educaţie cetăţenească** şi **etnografie.** Insist asupra acestuia din urmă, întrucît mi se pare extrem de fericită şi semnificativă fuziunea dintre cele trei domenii educaţionale, concentrînd la un loc atingerea unui scop unic, generos : **educaţia ştiinţific-patriotică a elevilor.** Fireşte nu mă aşteptam să descopăr o sinteză a istoriei poloneze într-un asemenea cabinet, pentru bunul motiv că prin însăşi vocaţia de alcătuire a cabinetului nu se intenţionează aşa ceva. Prezentul îşi dă însă aici mîna cu trecutul pentru a pune în evidenţă **spaţiul de civilizaţie şi universul moral-etnologic al geografiei proxime, adică a zonelor din împrejurimi.** Iată unelte de lucru — agrare, meşteşugăreşti — mînuite de locuitorii acestor meleaguri acum cîteva sute de ani în urmă. Dar, alături de ele — şi printre portretele unor eroi sau oameni de ştiinţă proveniţi de pe acele meleaguri — iată şi aceşti papuci de paie cu talpă groasă de lemn în care partizanii — săraci dar viteji — cutreierau munţii hărţuind armatele Reichului invadator, hidra nazistă. Între două felinare multiseculare şi un fier de călcat — folosite de străbuni, în viaţa de fiecare zi — iată o secure de luptă şi grenade de luptă, dar şi cerdacul unei case de ţară şi sumanul înflorat al băr-

batului, şi cămaşa cu desene vii înfipte în aţă tare, colorată, pe care o purtau odinioară mamele mamelor... copiilor de azi.

Dntre toate cele văzute în şcoala din Siepraw, unde am fost primit de corpul profesoral cu o distinsă şi sinceră cordialitate fructuoasă — dialogînd asupra unor metode şi metodici instructiv-educative din şcoala poloneză, din şcoala românească, pentru care dascălii polonezi au o vie admiraţie — formarea deprinderii de convieţuire în colectiv, a spiritului de întrajutorare, efortul de depistare şi formare programată a deprinderilor tehnico-aplicative la copii, apoi cabinetul de istorie, educaţie cetăţenească şi etnografie, mi s-au părut a fi rezultatele cele mai valoroase ale acestui experiment didactic. Şi, spunînd acestea, mă gîndesc, evident, la criteriul eficienţei atît de important în planul pedagogiei acţionale.

Şi mă mai gîndesc la faptul că, nu întîmplător, Şcoala centrală din Siepraw poartă numele înflăcăratului patriot polonez Tadeusz Kosciuszko (1746—1817), eliberator — pe vremuri — al Cracoviei, apărător neînfricat al Varşoviei, într-un cuvînt, militant al Adevărului şi Libertăţii. Aceste mari jaloane umaniste care construiesc, între altele, Raţiunea de a fi a Omului, prin şcoală şi dincolo de şcoală, în Viaţă.

MODALITĂŢI DE ÎMBINARE A STUDIULUI CU MUNCA PRODUCTIVĂ ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL CUBANEZ

MATEI CERCHEZ

Sistemul cubanez de învăţămînt cunoaşte, de la începutul revoluţiei, o dezvoltare fără precedent, avînd obiective bine definite. Politica de formare comunistă a tinerei generaţii în Republica Cuba porneşte de la ideea îmbinării între educaţie, învăţămînt şi activitate productivă. Această legătură reprezintă, după cum arată preşedintele ţării, Fidel Castro Ruz, „metoda cea mai potrivită pentru îndeplinirea obiectivului fundamental al sistemului cubanez de învăţămînt". Realizarea acestui obiectiv se face în funcţie de modalităţile de abordare, de metodele folosite, de organizarea şi structura sistemului.

Sistemul educaţional în Cuba se desfăşoară după cum urmează : învăţămînt preşcolar — un an ; şase ani de învăţămînt primar ; patru ani de învăţămînt secundar de bază ; trei ani de învăţămînt preuniversitar şi învăţămîntul superior cu durată variabilă. Obiectul tratării noastre îl face învăţămîntul primar şi, mai ales, cel secundar de bază, cele două cicluri în care Cuba prezintă o experienţă bogată şi interesantă în domeniul legării învăţămîntului de activitatea productivă.

Învăţămîntul secundar cubanez se predă în trei profiluri instituţionale : şcoala secundară de bază urbană ; şcoala secundară de bază la cîmp şi şcoala secundară de bază rurală. Primele două au programe şcolare şi planuri de studii asemănătoare. Şcoala secundară de bază rurală are o durată de doi ani, iar absolvenţii continuă studiile la institute tehnologice agrozootehnice.

La nivel primar, în urma indicaţiilor trasate de preşedintele Fidel Castro Ruz, au fost înfiinţate grădini şcolare cu caracter productiv, mai ales în şcolile primare cu regim de internat şi, în general, în şcolile care au condiţii minime pentru realizarea lor.

În cursul anului 1972—1973 în provincia Las Villas au fost înfiinţate grădini şcolare consacrate producţiei de zarzavaturi. În acelaşi timp, pentru întărirea procesului de integrare a învăţămîntului cu producţia au fost constituite comisii

speciale conduse de Comitetul provincial al Partidului Comunist Cubanez și pendinte de Ministerul Educației, de Institutul național pentru reforma agricolă, de Asociația micilor agricultori, de Institutul de planificare fizică și de Uniunea Pionierilor din Cuba. Ministerului Educației îi revine sarcina de a stabili normele organizatorice ale grădinilor școlare.

Obiectivele fundamentale pe care le au în vedere în organizarea grădinilor școlare sînt: crearea deprinderilor de muncă, și de formare a conștiinței de producător la elev, încă de la o vîrstă fragedă. Elevul trebuie să fie conștient că participă la producție și este în acest fel util comunității; crearea condițiilor pentru ca elevul să-și dezvolte spiritul de cercetare și să acumuleze mai multe cunoștințe despre natură în mod nemijlocit prin experiență și observații proprii.

Important pentru sistemul de învățămînt cubanez este că legarea acestuia de producție are loc începînd de la nivelul primar în mod planificat și concret. Aceasta constituie nu numai o disciplină din programa școlară, ci o parte importantă a programei de învățămînt care satisface cerințele stringente ale economiei cubaneze.

Ministerul Educației organizează și conduce întreg procesul educativ, iar asistența tehnico-materială și controlul economic al grădinilor școlare le exercită Institutul național pentru reforma agricolă. Grădina productivă există numai în cadrul școlilor cu regim de internat și cuprinde o suprafață de la 0,5 pînă la 26 ha. În cadrul școlilor cu regim de semiinternat există parcele productive cu o suprafață de la 1 000 mp pînă la 0,5 ha. În capitalele de provincie sînt organizate grădini colective, administrate și conduse de Institutul național pentru reforma agricolă și în care muncesc elevii din clasele 1-6. Elevii claselor IV-V-VI au program de 10 ore pe săptămînă de activități practice. Ei lucrează în grădinile școlare cîte două ore pe zi pînă vineri. Elevii claselor I-II-III au program de activități practice de șase ore pe săptămînă. Ei lucrează tot cîte două ore pe zi pînă miercuri.

Elevii din clasele inferioare trebuie să realizeze munca productivă în primele ore ale dimineții și ultimele ore ale serii, cînd condițiile de climă sînt mai blînde, iar cei din clasele superioare în ultimele ore ale dimineții și primele ale serii, în condiții de climă mai grele. Înainte de începerea muncii, profesorul explică elevilor, teoretic, ceea ce vor avea de îndeplinit practic. Pe parcursul muncii, profesorul urmărește cu atenție modul de rezolvare a diferitelor probleme.

Principalele activități pe care le efectuează elevii în grădinile școlare sînt: semănatul, plivitul, operațiile de irigare, tăierea lăstarilor și operațiile de culegere a recoltei. La sfîrșitul fiecărei perioade școlare se prezintă o informare privitoare la activitatea elevilor, îndeplinirea planului de semănături, recolta obținută și destinația sa. În informare se fac observații critice menite să îmbunătățească activitatea pe viitor.

La nivelul învățămîntului secundar legarea acestuia de activitatea productivă are loc pe o scară calitativ superioară. Experimentul „Școala la cîmp" cuprinde elevii din învățămîntul secundar de bază (clasele VII-X) și are o organizare și caracteristici specifice, pentru că elevii, proveniți în majoritate din mediul urban, sînt interni și îmbină sistematic studiul și munca productivă, cu următoarele principii, tot timpul anului:

— **principiul educației în colectiv:** școala la cîmp creează condiții pentru participarea elevilor la diverse forme de activitate colectivă; elevii sînt constituiți în brigăzi de muncă, participă la activitățile de auto-servicii, organizează ședințe plenare de analizare a activității etc.;

— **principiul îmbinării studiului cu munca productivă:** elevii capătă deprinderea de a munci; prin aceasta școlile de acest tip răspund concepțiilor marxiste privitoare la formarea omului nou, în strînsă legătură cu munca productivă;

— **principiul formării elevului producător:** în școlile secundare de bază la cîmp se promovează atitudinea nouă față de muncă și respectul pentru proprietatea socială, se stimulează inițiativa, se creează la tineri respectul față de producătorii de bunuri; elevul capătă conștiința de producător și satisfacția de a crea el însuși ceva necesar;

— **principiul alăturării școlii la planurile de dezvoltare economică:** școlile secundare de bază la cîmp combină doi factori: tipul de educație socialistă și necesitățile proprii de dezvoltare ale economiei Cubei; aceste școli sînt construite și organizate de către Ministerul Educației în așa fel, încît să concorde cu planurile producției agricole ale țării; aceasta presupune, desigur, o coordonare foarte strictă între activitățile didactice și cele productive; școlile devin centre de producție și dezvoltare permițînd elaborarea unor noi planuri economice;

— **principiul educației prin colaborarea dintre tînărul care studiază și lucrătorul cîmpului:** școlile secundare de bază la țară împiedică fluxul tinerilor de la țară spre oraș: nu realizează chiar reversul acestui proces, dar creează credința oamenilor că cea mai importantă sursă de existență a Cubei constă în lucrarea pămîntului; în zonele în care există școli secundare de bază la cîmp s-a creat o ambianță de viață urbană, ușurîndu-se astfel adaptarea tinerilor la mediul rural;

— **principiul educației prin formarea deprinderilor de muncă intelectuală :** în cadrul orarului școlar se combină studiul colectiv cu cel individual, iar evaluarea și planurile de învățămînt tind să elimine viciile studiului precipitat și superficial ; clasele au elevi monitori care au datoria să-i stimuleze la învățătură pe cei care prezintă dificultăți.

Școlile la cîmp sînt conduse de director, ajutat în munca sa de un consiliu de direcție, un consiliu al școlii, un consiliu tehnic, un consiliu profesoral și brigăzi de muncă. Consiliul de direcție al școlii cuprinde toți factorii care intervin, într-un fel sau altul, în viața școlii : directorul școlii, directorul de studii, directorul adjunct cu problemele producției școlare, secretarul școlii și secretarii organizațiilor politice și obștești din școală. Consiliul școlii este format din părinții elevilor și responsabilii organizațiilor comunale. Consiliul tehnic este constituit din șefii de catedră sub conducerea directorului de studii. Consiliul profesoral este compus din 36 de profesori și condus de directorul centrului.

Brigada de muncă agricolă care cuprinde circa 42 elevi își alege conducătorii și participă trei ore pe zi, de luni pînă vineri, la munca productivă în cadrul zonei agrozootehnice în care este amplasată școala. Anul școlar începe în luna septembrie și se termină la jumătatea lui iulie și este organizat după cum urmează : prima săptămînă — săptămîna introductivă (de organizare) ; urmează treizeci și cinci de săptămîni de cursuri ; șase pentru evaluarea cunoștințelor ; patru pentru orientarea profesională și două pentru perfecționare.

Planul de studii și programele școlare ale școlilor secundare de bază la cîmp sînt similare în conținut și distribuire cu cele din școlile secundare de bază ale profilului de învățămînt urban. Singura diferență mai pregnantă este că în școlile la cîmp se învață o limbă străină încă din primul an, iar în celelalte, numai începînd din anul al treilea.

În ce privește construcția, complexul școlar model la cîmp se întinde pe o suprafață totală de 7 ha și cuprinde o clădire de studiu, pe 1 928,25 mp, cantină, pe 645,75 mp, dormitor băieți, pe 2 103,75 mp, dormitor fete, 213,75 mp și sala de adunare 14 400 mp. Terenurile sportive ocupă o suprafață de 54 000 mp.

O formă superioară a școlii secundare de bază la cîmp o constituie școala la țară. Obiectivele acesteia sînt : desființarea diferenței dintre sat și oraș și stabilirea unor legături reale între școală și viață. Școala la țară prevede o perioadă de șapte săptămîni dedicată muncii productive în patru momente diferite. În cursul anilor 1972—1973 au fost integrați în producție prin intermediul școlii la țară, 189 025 elevi și 14 913 lucrători.

Nu este vorba de o școală de specializare, tinerii nu se specializează în agricultură. Este o școală în care încep să se realizeze activități productive manuale în plus față de activitățile intelectuale. Din punct de vedere economic, fiecare școală reprezintă o investiție de 1 300 000 pesos, iar activitatea productivă a 500 de elevi la culesul recoltei se calculează la circa 2 000 000 pesos.

Observațiile președintelui Fidel Castro cu privire la necesitatea de a opera o revoluție în educație, instituind un plan de dezvoltare pînă în 1980, ilustrează clar semnificația profundă a școlii secundare de bază la cîmp ca inovație pedagogică. Planul pînă în 1980 se bazează pe experiența novatoare a acestor școli luate ca model. Sînt prevăzute investiții uriașe pentru construirea de instituții dotate cu echipament modern și pentru formarea personalului didactic, tehnic, administrativ și de serviciu pentru următoarele tipuri de școli : școli primare cu grădini productive ; școli de preucenicie la țară pentru adolescenți de 13-16 ani cu studiile întîrziate ; școli secundare de bază la țară ; institute politehnice în centrele de producție a zahărului ; noi institute tehnologice ; filiale ale universităților amplasate la țară (unități pedagogice legate de grupuri de școli secundare la țară). Absolvenții a zece clase ai unei școli secundare la țară pot să urmeze cursurile acestor filiale ale universității, la absolvirea cărora primesc titlul de profesori de învățămînt mediu.

BIBLIOGRAFIE

1. **CROMBET, ELIAS, ADA, Sobre la influencia de la combinación estudiotrabajo en la formación de actitudes** (Cu privire la influența combinării studiului cu munca în formarea atitudinilor), „Psihologia y educación", Habana, nr. 15—16, iul-dec-1973, ian-feb. 1974, p. 1—4.
2. * * * **La educación en Cuba** (Învățămîntul în Cuba), Ministerio de educación, 1973, p. 72—95.
3. **ARANYO, FIGUEROA, La escuela en el campo: una solucion cubana para la formacion comunista de las nuevas generaciones** (Școala în cîmp: o soluție cubaneză pentru formarea comunistă a tinerelor generații), „Educación", Habana, nr. 18, iul-sep. 1975, p. 16—38.
4. **Indicaciones generales del ministro de educación para el desarollo del trabajo educativo y administrativo en el curso escolar** *1975—76* (Indicațiile generale ale ministrului învățămîntului pentru dezvoltarea muncii educative și administrative în anul școlar 1975—76), „Educación", Habana, nr. 18, iul-sep. 1975 p. 3.
5. * * * **Ecole secondaire de base à la campagne: une innovation pédagogique du Cuba** (Școala secundară de bază la țară: o inovație pedagogică a Cubei), UNESCO, BIE, Paris, 1974, 51 p.
6. * * * **Indicaciones generales del ministro de educacion para el desarollo del tabajo educativo y administrativo en el curso escolar** *1976—77* (Indicațiile generale ale ministrului învățămîntului pentru dezvoltarea muncii educative și administrative în anul școlar 1976—77), „Educacion", Habana, oct-dec. 1976, p. 2.

A III-a CONFERINȚĂ A PEDAGOGILOR DIN ȚĂRILE SOCIALISTE

PETRE BĂRBULESCU, ANTON VASILESCU

În perioada 6–10 iunie 1977 a avut loc, la Varșovia, cea de-a III-a Conferință a pedagogilor din țările socialiste, cu tema Rolul cadrului didactic în formarea personalității tinerei generații în societatea socialistă multilateral dezvoltată. **La Conferință au participat delegații din : R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. Cuba, R. D. Germană, R. P. Mongolă, R. P. Polonă, R. S. România *, R. P. Ungară, R. S. Vietnam, U.R.S.S.**

Lucrările Conferinței au fost deschise de conducătorul delegației R.P. Polone, prof. dr. **Jerzy Wolczik,** prim adjunct al ministrului educației și învățământului. S-a dat apoi citire de către **Jerzy Kubersky,** ministru al învățământului și educației, mesajului adresat Conferinței de către **Piotr Jaroszewicz,** membru al Biroului Politic al Partidului Muncitoresc Unit Polonez, președinte al Consiliului de Miniștri al R.P. Polone.

În continuare s-au desfășurat lucrările în ședințe plenare, timp de două zile, în cadrul cărora conducătorii delegațiilor participante au prezentat referate cu privire la problema pusă în discuție.

Conducătorul delegației române — **Virgiliu Radulian** — a prezentat referatul cu tema „Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în R.S. România". Referatul a scos în evidență tezele fundamentale ale partidului nostru în problemele învățământului, în principal acelea ale celui de-al XI-lea Congres al Partidului Comunist Român și sarcinile înscrise în acest domeniu în Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.

În etapa actuală a construcției societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră au loc transformări revoluționare, se afirmă cu pregnanță revoluția tehnico-științifică în toate sectoarele economiei și social-culturale. Tocmai de aceea în centrul tuturor prognozelor, al programelor de dezvoltare și al măsurilor luate de conducerea P.C.R., personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, se află problema forței de muncă, formarea și educarea omului societății noastre, înarmat temeinic cu cunoștințe științifice și tehnice, cu o conștiință socialistă înaintată și gîndire temerară, capabil să înțeleagă tendințele și exigențele progresului și să acționeze cu pasiune și dăruire pentru înfăptuirea socialismului și comunismului în țara noastră.

Integrarea învățământului cu cercetarea și producția, concepție fundamentală a modernizării școlii românești, constituie una din pîrghiile principale în direcția pregătirii forței de muncă la nivelul cerințelor actuale și de perspectivă. Modernizarea conținutului învățământului, ameliorarea continuă a tehnologiei didactice, dezvoltarea permanentă a bazei materiale, precum și pregătirea la nivel superior a cadrelor didactice din întregul sistem de învățământ, constituie obiective prioritare ale școlii românești.

Pornindu-se de la aceste teze de partid în domeniul învățământului, în referatul prezentat de conducătorul delegației române au fost prezentate în continuare succesele obținute în direcția pregătirii forței de muncă necesară construcției socialiste, în pregătirea și perfecționarea continuă a cadrelor didactice, la toate nivelele de învățământ, iar în partea finală, au fost relevate sarcinile înscrise în Programul P.C.R. adoptat cu prilejul celui de-al XI-lea Congres al partidului, privind dezvoltarea învățământului și pregătirea cadrelor în acest domeniu în perioada 1976–1980 și în perspectivă.

---

* Delegația română a fost compusă din : *Virgiliu Radulian,* director al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice și rector al Institutului central de perfecționarea personalului didactic — conducătorul delegației ; dr. *Iulian Nica,* director adjunct științific al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice ; conf. dr. *Ion T. Radu* de la catedra de pedagogie a Facultății de filozofie (Universitatea din București), inspector general în Ministerul Educației și Învățământului ; prof. dr. *Petre Bărbulescu,* cercetător științific principal I la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice ; prof. dr. *Anton Vasilescu,* redactor șef al „Revistei de pedagogie" ; *Gheorghe Lăzărescu,* cercetător științific la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.

Lucrările Conferinței s-au desfășurat apoi în șapte secții având ca teme : I. Funcția școlii și rolul cadrului didactic în formarea personalității copiilor și tineretului în societatea socialistă dezvoltată ; II. Formarea concepției marxist-leniniste despre lume a cadrelor didactice ; III. Forme și metode ale pregătirii și perfecționării cadrelor didactice în societatea socialistă ; IV. Cadrul didactic în sistemul educației permanente ; V. Profesorul ca educator ; VI. Probleme metodologice ale cercetării profesiei de cadru didactic ; VII. Sarcinile cadrului didactic în etapa de început a învățământului și educației copiilor.

Delegații români au susținut comunicări pe diferite aspecte ale tematicii conferinței și au participat activ la lucrările secțiilor. Au fost prezentate comunicările : „Exigențe privind formarea și perfecționarea profesorului ca educator în centrul atenției științelor educației și al activității de perfecționare a cadrelor didactice" (secția a II-a — **Virgiliu Radulian)** ; „Inovație și perfecționare în activitatea cadrelor didactice" (secția a III-a — **Iulian Nica)** ; „Profesorul și cerințele instruirii diferențiate a elevilor" (secția I — **Ion T. Radu)** ; „Strategii ale educației permanente a profesorului în condițiile revoluției tehnico-științifice" (secția a IV-a — **Petre Bărbulescu)** ; „Pregătirea cadrelor didactice pentru conducerea eficientă a acțiunii de prevenire, diminuare și înlăturare treptată a insuccesului școlar" (secția a III-a — **Virgiliu Radulian)** ; „Formal și informal în activitatea educativă a cadrelor didactice" (secția a V-a — **Anton Vasilescu)** ; „Rolul creator al profesorului în realizarea valențelor instructiv-educative ale programei de literatură" (secția I — **Gheorghe Lăzărescu).**

Comunicările prezentate de membrii delegației noastre și luările de cuvînt în cadrul discuțiilor au subliniat succesele mai însemnate obținute de învățământul românesc în direcția pregătirii forței de muncă, în creșterea calificării și organizării reciclării oamenilor muncii din toate domeniile de activitate, în direcția pregătirii și perfecționării continue a cadrelor didactice la nivelul cerințelor cincinalului revoluției tehnico-științifice și în perspectivă. Referatul delegației noastre prezentat în ședința plenară, comunicările susținute în ședințele pe secții, intervențiile membrilor delegației române au fost subliniate și bine apreciate de participanții la Conferință.

În cadrul ședinței plenare care a încheiat lucrările Conferinței, președinții secțiilor au prezentat concluzii, după care a fost rostit cuvîntul final de către prof. dr. **Jerzy Wolczik.**

Conducătorii delegațiilor au fost primiți de **Henryk Jablonski,** președintele Consiliului de Stat al R. P. Polone și de **Jerzy Kubersky,** ministrul învățămîntului și educației, prilej cu care au fost distinși cu Medalia Comisiei Naționale pentru Educație a R.P. Polone.

Programul Conferinței a cuprins și vizite în școli și la alte instituții cultural-educative, în vederea cunoașterii și a altor aspecte privind succesele obținute de învățămîntul și cercetarea pedagogică poloneză.

Delegația noastră a avut o discuție rodnică, la Institutul de programe școlare al Ministerului Învățămîntului și Educației, cu dr. **Stanislas Frycie,** directorul Institutului și cu alte cadre din conducere.

* * *

După încheierea lucrărilor Conferinței, în perioada 11—14 iunie, a avut loc, la Cracovia, cea de-a VII-a Consfătuire a conducătorilor instituțiilor centrale de cercetări pedagogice din țările socialiste. Consfătuirea a fost deschisă prin salutul primarului orașului Cracovia, **Jerzy Penkolia.**

Ordinea de zi a Consfătuirii a cuprins o problematică bogată cu privire la lărgirea colaborării țărilor socialiste pe multiple planuri în domeniul învățămîntului și cercetării științifice. Astfel, au fost prezentate informări și referate pe probleme privind : rezultatele celei de-a III-a Conferințe internaționale a pedagogilor din țările socialiste ; pregătirea primei Conferințe internaționale a psihologilor din țările socialiste ; pregătirea celui de-al III-lea Seminar internațional al aspiranților și tinerilor cercetători ; pregătirea primului Seminar internațional al țărilor socialiste în problema învățămîntului matematic în școală. În cadrul consfătuirii au fost discutate și probleme legate de pregătirea unor monografii tematice, de organizarea celui de-al VI-lea Seminar al specialiștilor din țările socialiste în problemele politehnizării învățămîntului (R. P. Bulgaria) și a celui de-al VII-lea Seminar care va avea loc în R.D. Germană, în 1980.

Delegația română a purtat discuții fructuoase, bilaterale, cu toate delegațiile prezente la consfătuire privind dezvoltarea colaborărilor viitoare. S-a manifestat interesul reciproc pentru probleme privind : legarea învățămîntului de producție ; politehnizarea învățămîntului ; educația prin muncă și pentru muncă ; perfecționarea cadrelor didactice ; optimizarea procesului instructiv-educativ la clasele I—IV ; evaluarea randamentului școlar și probleme privind diminuarea și eliminarea treptată a insuccesului elevilor la învățătură ; conținut și metode didactice în perspectiva modernizării învățămîntului ; îmbunătățirea conlucrării dintre școală și alți factori educativi ; creșterea rolului școlii și al cadrelor didactice în asigurarea funcțiilor învățămîntului.

Conferința pedagogilor din țările socialiste ținută la Varșovia, precum și reuniunea directorilor instituțiilor de cercetare au prilejuit un larg schimb de opinii și conturarea unor noi soluții menite să ducă la întărirea colaborării pe diferite planuri a pedagogilor țărilor socialiste.

DEZBATERI DESPRE ȘCOALA VIITORULUI

NICOLAE VINȚAN

Programul de măsuri adoptat de C.C. al P.C.R. în 1976 cu privire la îndeplinirea hotărîrilor Congresului al XI-lea al P.C.R. și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste înscrie între temele prioritare ale cercetărilor asupra educației și investigațiile referitoare la perspectivele școlii în viitor. Indicația are un temei profund, școala românească trecînd în ultimul deceniu prin ample prefaceri calitative. Atunci cînd este vorba de viitor, așa cum demonstrează recentele măsuri stabilite de Plenara C.C. al P.C.R. din 28–29 iunie a.c. învățămîntul românesc este chemat să-și aducă o contribuție tot mai însemnată la dezvoltarea accelerată a economiei, a vieții sociale, a civilizației milenare a poporului nostru. La aceastea am mai putea adăuga faptul că cercetările asupra fenomenului educației desfășurate în ultimii ani în țara noastră sau peste hotare au reliefat tot mai pregnant necesitatea conturării unei teme fundamentale de cercetare privind perspectivele educoției în viitor, cercetare care asigură în bună măsură unitatea internă de acțiune a principalelor demersuri privind cunoașterea aprofundată a tendințelor din învățămîntul contemporan.

Astfel de considerente putem spune că au însuflețit dezbaterea care a avut loc la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice privind perspectivele școlii în viitor. Au participat cercetători, cadre didactice din învățămîntul liceal și superior, lucrători din domeniul psihologiei, sociologiei etc.

Dezbaterea a fost deschisă de tov. conf. univ. dr. **Iulian Nica,** director adjunct științific al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, care după ce a reliefat importanța deosebită a unei astfel de dezbateri s-a oprit la unele probleme privind cercetările actuale asupra fenomenelor educației. În acest context, vorbitorul a subliniat efortul pe care îl fac în prezent diferite institute de cercetări din lume pentru a descifra într-un înalt spirit de rigurozitate științifică tendințele prezente în activitatea privind formarea noilor generații. Cu acest prilej au fost reamintite observațiile, pe plan mondial, care se fac adesea actualei organizări și desfășurări a învățămîntului de către diferiți cercetători de specialitate, observații care într-un fel sau altul vizează transformarea parțială sau totală a modului de desfășurare, de concepere și organizare a educației și instrucției.

În intervenția sa, dr. **Em. Dimitriu** s-a oprit asupra exigențelor de care trebuie să dea dovadă orice încercare de efectuare a unei prognoze privind dezvoltarea învățămîntului românesc în perspectivele următoarelor decenii. Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, releva vorbitorul, constituie pentru noi, cercetătorii din domeniul educației fundamentul teoretic și metodologic pentru cercetarea școlii românești în perspectiva viitorului Sarcinile mărețe trasate de Congresul al XI-lea al P.C.R. de a ajunge din urmă țările dezvoltate din punct de vedere economic conferă cercetărilor privind dezvoltarea învățămîntului românesc în viitor un element de bază pentru determinarea evoluției structurilor, conținuturilor, a obiectivelor și metodelor educației și instrucției.

Școala viitorului, spunea în cuvîntul său dr. **Gr. Nicola,** va fi tot mai mult, atunci cînd este vorba de învățămîntul românesc, o școală a dezvoltării multilaterale a personalității. În acest sens, cercetările psihologiei românești își găsesc terenul sigur al aplicativității și totodată al contribuției importante la dezvoltarea accelerată a societății noastre. Cum școala viitorului o concepem ca o școală a dezvoltării într-un ritm rapid și la nivel de masă a creativității, înseamnă că din această perspectivă este posibilă și dezirabilă restructurarea întregii activități pentru formarea omului nou.

În viitor, la renovarea întregului proces de educație se cere să se plece de la dinamica personalității contemporane, de la exigențele noi ale revoluției tehnico-științifice și de la schimbările profunde care au loc astăzi în domeniul profesiilor, al desfășurării muncii concrete, a relevat cercetătoarea **P. Ene.** Cercetarea școlii viitorului devine, în acest context, o cercetare asupra corelațiilor multiple dintre factorii umani și tehnico-științifici, dintre cerințele societății noastre socialiste și aspirațiile tinerelor generații, dintre ceea ce a acumulat omenirea ca general uman și elementele noi apărute în cîmpul valorilor, al acțiunilor și

cunoașterii din ultimele decenii.

În intervențiile lor, cercetătorii științifici **C. Olăreanu** și **T. Mirescu,** dr. **Vl. Constantinescu** s-au oprit asupra unor probleme privind educația viitorului ca proces de muncă și ca proces de comunicare și valorizare. Școala viitorului, după părerea mea, atrăgea atenția T. Mirescu, va fi tot mai mult o școală a muncii în laborator, în atelier, pe lotul agricol sau în ferma zootehnică. Este adevărat că asistăm astăzi la o intelectualizare a muncii, dar munca va rămîne mereu cu această componentă de a fi lucrativă, de a rezolva probleme practice. De aceea, abilitățile lucrative, cunoștințele și deprinderile nu se pot forma decît printr-o astfel de tehnologie.

Școala ca proces de comunicare, reliefa C. Olăreanu, va utiliza în viitor, cel puțin așa cum concepem noi astăzi viitorul, tot mai mult noi tehnici de muncă intelectuală. De aceea, cercetările asupra unui astfel de domeniu sînt deosebit de importante. Aceasta și pentru că școala viitorului va fi tot mai mult un mijloc prin care elevul sau studentul va învăța noile semnificații ale acțiunii umane, precum și acțiunea însăși.

Dezbaterile s-au referit la numeroase ale probleme importante pentru o cercetare privind perspectivele școlii în lumina viitorului.

BICENTENARUL LICEULUI PEDAGOGIC DIN NĂSĂUD

I. CREMER

Încă din vremuri îndepărtate, Năsăudul a fost cunoscut ca focar luminos de cultură și spiritualitate românească. Datorită unor condiții social-istorice specifice, începînd cu a doua jumătate a secolului al XVIII-lea, numărul școlilor românești sporește continuu pe aceste meleaguri. Între 1770–1777 a luat naștere la Năsăud și o școală de un grad mai înalt, denumită pe atunci **școala normală,** din ai cărei absolvenți erau selecționați, apoi, învățătorii necesari pentru școlile districtului. Școala normală era, ca atare, un fel de pepinieră de creștere a viitorilor învățători năsăudeni. În secolele următoare, îndeosebi prin eforturile neobosite și rodnice ale unor cărturari inimoși năsăudeni (Ion Marian, Vasile Petri, Sandu Manoliu ș.a.) învățămîntul pedagogic năsăudean cunoaște, de-a lungul anilor, o curbă ascendentă, luminoasă, care își găsește, astăzi, o verigă nouă în actualitatea actuală a Liceului pedagogic din Năsăud.

De aceea, pe drept cuvînt, autoritățile de partid și de stat ale județului Bistrița-Năsăud au încuviințat ca, în zilele de 27, 28 și 29 mai a.c., Liceul pedagogic din Năsăud să sărbătorească bicentenarul învățămîntului pedagogic din localitate. Cu acest prilej, pe lîngă programele cultural-artistice și sportive ocazionale, susținute de elevii năsăudeni, s-a deschis o interesantă expoziție documentară, care oglindește, în imagini și exponate rare, cei 200 de ani de învățămînt pedagogic năsăudean. Totodată, în zilele de 27 și 28 mai a.c., a avut loc, la Casa de cultură a orașului Năsăud, o sesiune de comunicări de înaltă ținută științifică, la care, după cuvîntul cald de salut al tov. **Adalbert Crișan,** primul secretar al P.C.R. al județului Bistrița-Năsăud, s-au prezentat 17 comunicări și referate științifice. Dintre acestea amintim : „Învățămîntul românesc din județul Bistrița-Năsăud la mijlocul secolului al XVIII-lea", „File din istoria învățămîntului pedagogic năsăudean", „V. Nașcu – exponent al luptei maselor populare pentru înființarea școlilor românești năsăudene", „Ion Marian – pedagog de seamă, inițiator al învățămîntului pedagogic", „Rolul lui Vasile Petri în pregătirea și perfecționarea învățătorilor", „Sandu Manoliu în conștiința contemporanilor", „Năsăudul – centru școlar, focar de cultură și spiritualitate românească", „Enciclopedistul Iuliu Moisil", „Aspecte ale activității celulei U.T.C. din Școala normală în anii 1935–1936", „Dezvoltarea învățămîntului din orașul Năsăud în anii socialismului" etc. La reușita acestei remarcabile sesiuni științifice și-au adus contribuția nu numai cadre universitare venite din alte părți (prof. univ. dr. **Gavril Istrate**-Iași, prof. univ. dr. **Ga-**

vril **Scridon** — Cluj-Napoca, prof. univ. dr. **Aurel Cleja**-București, conf. dr. **I. Cremer** — București, conf. dr. **T. Tanco** — Cluj-Napoca, conf. dr. **Al. Husar** — Iași ș.a.), ci și cadre didactice locale **(Simion Lupșan, Grigore Martian, Grigore Găzdac, Ion Rusu, Vasile Vrănău ș.a** Sesiunea a constituit un cald și entuziast omagiu adus acelora care, prin cuvînt și faptă, au avut un rol important în dezvoltarea învățămîntului pedagogic năsăudean. Ea a însemnat, în același timp, și un angajament ferm și sincer nu numai al promoției de absolvenți ai bicentenarului Liceului pedagogic, ci și al tuturor cadrelor didactice din Năsăud de a consacra neabătut întreaga lor muncă dăscălească în vederea ridicării continue a învățămîntului năsăudean la înălțimea măreților sarcini, de mare răspundere, trasate școlii românești de Partidul Comunist Român.

breviar

.. În dorința de a reliefa o preocupare apreciată ca majoră a cercetărilor actuale de pedagogie și psihologie, colectivul care cercetează problemele de evaluare a prezentat, în luna ianuarie, o sinteză pe tema „Evaluarea procesului de învățămînt din România" (Vl. Krasnaseski), și pe tema „Metode de evaluare folosite pe plan mondial", cu accent pe criterii și metode de statistică matematică ale evaluării (V. Ștefănescu). Bazîndu-se pe rezultatele existente în acest domeniu, inclusiv pe cele obținute în ultimii ani în cadrul institutului, s-a evidențiat cerința de a se întreprinde în continuare acțiuni de evaluare în cadrul tuturor temelor de cercetare din institut. Corelațiile întreprinse de referenți, între diferitele aspecte ale evaluării la tema colectivului de specialitate, au fost apreciate ca un pas spre o metodologie a cercetărilor interdisciplinare, valabilă și la alte teme și domenii de cercetare.

.. Colectivul temei „Educația tehnologică" (coord. P. Bărbulescu) a dezbătut în lunile martie și aprilie temele despre creativitatea tehnică (referent F. Turcu) și despre microsistemul informațional privind integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția (referent D. Copilu). Dezbaterile au relevat: necesitatea unor forme de pregătire pedagogică a inginerilor și subinginerilor (cursuri practice) în condițiile solicitării sporite a acestora ca profesori asociați, odată cu mărirea numărului liceelor industriale; înființarea cel puțin în liceele de specialitate a unor ateliere de prototipuri ca școală a soluțiilor îndrăznețe și novatoare, a produselor de mică serie, a productivității și eficienței economice și sociale; reorganizarea bibliotecilor școlare ca microsisteme moderne de informare a elevilor și profesorilor; necesitatea prospectării pieții creativității tehnice din învățămînt în vederea validării invențiilor și inovațiilor școlare și orientării spre domenii prioritare și de vîrf.

.. În cadrul colectivului de didactică (condus de E. Constantinescu) dezbaterile au urmărit sporirea eficienței pentru practica școlară a cercetărilor de didactică. În acest sens s-au prezentat expuneri în primele luni ale anului în curs despre metodologia prelucrării cu ajutorul calculatorului a datelor experimentului pedagogic (V. Ștefănescu), ipoteze și criterii ale cercetărilor de didactică (E. Constantinescu), metode matematice utilizabile în cercetarea pedagogică (D. Mihalca).

.. Alte colective au dezbătut teme care au urmărit inițierea sau perfecționarea în tehnici și metode ale activității curente. Inițierea în foto și în desenul tehnic a fost organizată de colectivul care se preocupă de mijloacele de învățămînt (referenți Al. Gheorghiu, V. Crețu, I. Mocurov, G. Țențulescu etc). Colectivul de psihologi a dezbătut probleme ale profilului personalității, fie la copiii din casele de copii (referent. E. Cioată), fie la studenți și actori (aptitudini scenice și trăsături de personalitate — referent Gh. Neacșu).

.. În cadrul unei Convenții de cercetare cu Inspectoratul județului Alba, colectivul de la tema „Educație tehnologică" a organizat un număr de dezbateri comune, între care cea din luna aprilie a reunit pe reprezentanții Inspectoratului școlar Alba (T. Bogdan, N. Ota), ai celor 12 școli din județ prevăzute în convenție și ai echipei de cercetare din I.C.P.P. (P. Bărbulescu, D. Copilu, F. Turcu), care au dezbătut planurile de cercetare și organizarea concretă a cercetărilor pe următoarele obiective: organizarea și funcționarea atelierelor școală, aplicarea cerințelor ergonomice și de protecția muncii, conducerea școlii în condițiile în care aceasta devine și o unitate de producție, organizarea unei tabere naționale de creativitate științifică și tehnica și proiectarea unei „Centrale de învățămînt" (Complex școlar integrat experimental) care să ofere o pregătire complexă, de la vîrsta grădiniței și pînă la nivelul învățămîntului superior (studiu, practică productivă, hrană și odihnă, recreere, creație, educație).

.. „Cercetări de pedagogie și psihologie", lucrare elaborată în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, constituie o primă încercare de a prezenta, într-un cadru unitar, sub forma unei suite de sinteze, rezultatele cercetărilor pedagogice și psihologice prevăzute în planul pe anul 1975 al institutului.

Prezentînd sumar date și idei cu valoare teoretică, metodologică și practică, lucrarea are un caracter informativ și se adresează instituțiilor și unităților de profil, cercetătorilor, cadrelor didactice și în general celor interesați de progresele cercetărilor de pedagogie și psihologie, de contribuțiile acestor științe la soluționarea unor probleme teoretice și practice solicitate de școală, întreprinderi industriale și instituții de cultură, care sînt și beneficiarii direcți ai cercetărilor respective.

Prezentarea sintetică a rezultatelor a fost realizată pe următoarea structură: denumirea lucrărilor finale de cercetare, durata cercetării, beneficiarul cercetărilor, colectivul de autori, obiective urmărite, metodologia utilizată (eșantion, metode, instrumente etc.), rezultate, concluzii privind valoarea și eficiența practică și teoretică, modalități de valorificare a rezultatelor și perspectiva continuării cercetărilor.

Sub raportul conținutului și organizării informației, lucrarea reflectă varietatea tematică a cercetărilor, orientarea lor spre problemele majore ale învățămîntului contemporan, de asemenea valoarea metodologică a rezultatelor pentru cei interesați de organizarea și finalizarea unei activități de cercetare.

Dumitru Copilu

---

* **Cercetări de pedagogie și psihologie**, 1975, București, I.C.P.P., 1976, 111 p. Alcat. D. Copilu (red), Al. Ciornenski și C. Voicu. Coordonator I. Nica.

Liderii în dinamica grupurilor*

Lucrarea lui A. Neculau are un conținut care o situează la interferența cîtorva discipline specializate (psihologie socială, știința conducerii, sociologia organizării) și la confluența problematicii unor teorii a căror coerență logică și explicativă este deja recunoscută (teoria dinamicii grupurilor, teoria psihosocială a conducerii și organizării, cea a relațiilor interpersonale, a socializării și influențării sociale etc.). Prin intenția autorului este o lucrare de psihologie socială și, citind-o, sîntem în situația de a ne pune problema modului în care această disciplină își definește astăzi cîmpul și problematica cercetării.

Pe de o parte, în funcție de diversitatea constitutivă a variabilelor psiho-sociale ale obiectului investigat, psihologia socială a cunoscut o dezvoltare considerabilă, recunoscînd nu numai o **psihologie socială** ca atare, ci și psihologii sociale ale industriei, artei, organizațiilor, educației, propagandei, tineretului etc. Pe de altă parte, în funcție de problematica analizată, se disting alte tipuri de psihologii sociale: cea a *dinamicii grupurilor*, a relațiilor interpersonale, a liderului, a comunicării, a motivației, a rolului statusurilor, a structurării situațiilor sociale etc. Această diversitate problematică și de referință obiectuală a apărut ca rezultat al desfășurării unor multiple cercetări longitudinale sau transversale, experimentale sau bazate pe metodologia anchetelor, chestionarelor, interviurilor etc. S-a ajuns să se acumuleze o mare cantitate de informație și de alternative explicative, psihologia socială fiind una din cele mai dezvoltate științe sociale atît ca relevanță teoretică, cît și ca metodologie de cercetare. Consecința acestei acumulări a fost cea a proliferării lucrărilor de sinteză și a avansării unor „paradigme" integratoare, care să ofere imagini de referință pentru continuarea cercetărilor într-un mod mai unitar. Un astfel de demers, pozitiv prin natura lui, a adus cu sine și *reversul problematizării metodologiilor* constituite. Cercetătorii au început să se diferențieze după cum adoptau perspectiva dinamică a cîmpului psihologic propusă de Lewin sau cea interacțională sugerată de Mead, Newcombe etc., perspectiva fenomenologică (Goffman, Garfinkel) sau cea marxistă, una sistemică sau cea predominant atomistă etc. Aceste diferențieri metodologice induc, în mod firesc, propuneri de interpretări și valorizări teoretice diversificate, care pe măsură ce se multiplică atrag cel puțin două tendințe: una de formulare a unor aprecieri sintetice și alta de generare a unor „crize" (A. Gouldner) în valorizarea metodologică a unor alternative *teoretico-interpretative*. Oricum, momentul actual ni se pare că se caracterizează printr-o necesitate de rafinare a tehnicii de cercetare și a modului de demonstrare teoretică specifice psihologiei sociale.

Lucrarea lui A. Neculau ne confirmă această apreciere, pentru că este o **sinteză** a cercetărilor de psihologie socială a liderilor, dar și o reevaluare a unor ipoteze mai vechi sau mai recente, concomitent cu dezvoltarea unor valoroase idei privind studiul conducerii la nivel grupal sau organizațional. Meritul principal al acestei cărți este că certifică vitalitatea unui mod de abordare, sintetizînd și deschizînd perspective, precizînd dezvoltări teoretice și formulînd noi ipoteze și *alternative explicativ-interpretative*

Modul de abordare propus este cel contextual (p. 15), introducîndu-ne în mod gradat în *evaluarea statutului liderului* în grup și în ansamblul relațiilor interpersonale constituite la nivel micro-structural, iar apoi proiectînd studiul liderului în contextul structurilor organizaționale și în cel al relațiilor sistematice de conducere din cadrul social-istoric al unei formațiuni sociale. Dinamica procesului de conducere este structurală (lider, grup, organizație) și sistemică. Conducerea nu este numai sau în primul rînd un act individual, ci unul structural, dependent de **natura grupului** (compoziția grupului, aspirațiile *membrilor* etc.), de **contextul situațional** (dinamica relațiilor interpersonale, dimensiunile grupului, cultura grupală etc.) și de **sistemul social** care determină un anumit mod de constituire a parametrilor conducerii. În felul acesta, autorul ne propune nu numai o analiză atomistă, ci și una holistă, astfel încît relativitatea unor date experimentale *obținute prin studiul unor grupări* particulare este depășită de introducerea unui sistem interpretativ mai cuprinzător.

Interesantă ni se pare și *preocuparea autorului de a propune* interpretări psihologice ale conducerii grupale concomitent cu sugerarea unor explicații de natură sociologică sau politologică, *din moment ce „rezultatele* unei persoane în post de conducere depind de „contextul social" în care aceasta acționează, iar munca nu poate fi valorificată decît prin raportare la cerințele grupului uman pe care îl conduce" (p. 12). Liderul trebuie să asimileze „capacitatea de comportare interumană", înțelegînd obiectivele funcționale ale organizației și parametrii structural-constitutivi ai sistemului de organizare socială specifică. Conducerea este o relație determinată social-istoric, dar particularizată în situații specifice, este *un mod acțional și nu un atribut* supraindividual. Pornind de la astfel de determinații, ni se prezintă funcțiile liderului și modul de particularizare a acestora în stiluri de conducere. Contribuția autorului ni se pare semnificativă în această direcție, pentru că depășește formularea trihotomică a unor stiluri de conducere (în tradiția definită de Lewin, Lippitt și White), acestea fiind, mai degrabă, analizate prin funcționalitatea formelor de conducere ce sînt condiționate de structurarea raporturilor afective (persoana preferată), de muncă (*specialistul în sarcină*), instituționale, socializatoare etc. (p. 113—132). Dintr-o astfel de perspectivă, personalitatea liderului nu constă într-un ansamblu de trăsături ce se cer interiorizate și practicate pentru a ajunge la „cheia succesului" în conducere.

Din punct de vedere pedagogic, lucrarea este importantă nu numai pentru pregătirea studenților sau pentru oferirea de material informativ pentru cei interesați de aspectele psihosociologice ale conducerii, ci și prin sugestiile privind organizarea acțiunilor educaționale ca acțiuni de conducere a proceselor de dezvoltare a personalității, dinamica relațiilor interpersonale în grupurile educaționale și structurarea proceselor de conducere în cadrul *acestora, modalitățile și* funcțiile de conducere a colectivelor didactice în organizațiile de tip școlar.

Relevînd astfel de merite ale lucrării, considerăm, totuși, că ar fi fost indicat ca autorul să insiste mai mult asupra mecanismelor de determinare structurală a conducerii grupale în cadrul organizațiilor sau *sistemului social particular*. Se postulează astfel de relații de determinare, dar nu ni se demonstrează cu suficientă convingere care sînt parametrii explicativi specifici acestor relații, ce concepte particulare s-ar putea utiliza pentru a obține o imagine a raporturilor dintre particularitățile conducerii la diferite nivele structurale. De asemenea, ar fi fost util să se *ofere cîteva metodologii specifice* de studiere psihosocială a conducerii, care să fie operaționalizate de cititor sau de orice persoană interesată în cunoașterea

* **ADRIAN NECULAU, Liderii în dinamica grupurilor**, Colecția Psyché, Ed. șt. și enciclopedică, Buc., 1977.

și continuarea cercetărilor de acest tip. Apoi, perspectiva organizațională de studiere a structurilor sociale se pare că nu a oferit prea multe temeiuri în vederea desfășurării și dezvoltării unor teorii suficient de aprofundate pentru **înțelegerea** mecanismelor psihosociale ale conduceiri și nu numai pentru **descrierea** acestora. Probabil că ar fi trebuit să se insiste mai mult asupra acestei probleme, demonstrîndu-ne modul specific în care autorul operează cu o astfel de perspectivă.

Oricum, **Liderii în dinamica grupurilor** ne oferă un bogat material de reflecție și înțelegere a componentelor psihosociale ale conducerii, înscriindu-se ca o contribuție de valoare în literatura noastră de specialitate.

V. Lazăr

Curs de psihologie generală

Cursul de psihologie generală al profesorului Paul Popescu-Neveanu destinat atît studenților cît și, în general, tuturor celor care se preocupă de rezultatele cercetărilor din psihologie, ar putea fi intitulat în aceeași *măsură „Tratat de psihologie"*. Prin bogatul material informativ și demonstrativ, prin numeroasele referințe la cercetări experimentale și la ultimele teorii dezvoltate în cîmpul psihologiei, dar mai ales prin contribuțiile originale aduse de autor în majoritatea capitolelor, acest curs ni se prezintă ca o concepție psihologică unitară, coerentă, cu implicații profunde pentru dezvoltarea cercetării psihologice. Adoptînd o perspectivă sistemică în interpretarea psihismului uman, Paul Popescu-Neveanu definește sistemul psihic uman (S.P.U.) „considerat în raport cu macrosistemele din care face parte, din care își împrumută structurile și conținutul și prin care își explică funcțiile " (vol. I, p. 149). În felul acesta, cursul aduce precizări importante în stabilirea obiectului psihologiei, care este reprezentat, în opinia autorului, de către acțiunea, activitatea umană, evitînd astfel alternativele clasice oferite de introspecționism și behaviorism. Este clarificată esența însăși a psihologiei, care s-ar ocupa de geneza acțiunilor, de felul în care se construiesc, de modul în care se interiorizează. Cursul se preocupă de întreaga complexitate a modalităților de activitate umană, în felul acesta *explicîndu-se și* existența numeroaselor ramuri ale psihologiei (școlară, a activității productive, medicală etc.).

În condițiile centrării obiectului, o serie de disjuncții anterioare nu mai sînt admise, ca cea dintre informație și operație sau dintre intelect și afectivitate (motivație). Se relevă astfel necesitatea conjugării laturii informaționale cu sistemul de autoorganizare și autoreglaj.

Nu este suficient să relevăm corespondența dintre conținuturile subiective și realitate, trebuie să arătăm și cum, prin ce sisteme operaționale se realizează activitatea psihică. În legătură cu aceasta a fost reformulat principiul reflectării, în sensul unității dintre reflectare și constructivismul operațional. Prin construcțiile operaționale de diverse nivele se produc atît reflectarea, cît și creația. Creativitatea ar ocupa un prim plan în interpretarea psihologică.

Există o convingere despre dezvoltarea stadială a psihicului într-o ordine riguroasă (nu neapărat cu fixații de vîrstă). Tratînd despre condiția socială a psihicului și personalității umane, autorul introduce și în această sferă *stadiile, arătînd că* la diverse vîrste devin accesibile diferite modalități de socializare. În cea mai mare măsură concepția acestui curs rezidă **în** capitolul cu privire la sistemul psihic uman. Fără a face concesii psihanalizei, autorul pune argumentat problema inconștientului, considerînd că acesta se află în relații necesare și complimentare cu conștiința, că există legi speciale de organizare la nivelul superior al conștiinței și la cel inferior al inconștientului, că fiecare proces psihic are în același timp componente atît conștiente, cît și inconștiente. În ansamblu, deci, sistemul psihic uman este bilateral, în sensul că privește spre propria ființă și spre lume și totodată bipolar, în sensul opoziției dintre conștient și inconștient.

Ideile privind sistemul psihic uman jalonează toate celelalte capitole ale cursului, fiind concretizate în analizele care se fac proceselor psihice.

Se poate afirma că autorul mînuiește cu măiestrie dialectica marxistă, ceea ce îi permite ca pentru prima dată în literatura noastră de specialitate să se angajeze într-o viguroasă analiză a dialecticii trecerii de la senzorial la logic.

Capitolul despre **Gîndire** este cel mai vast, făcîndu-se totodată o expunere detaliată și competentă a mecanismelor și structurii operaționale a gîndirii. Fenomenul învățării este în mod justificat integrat în capitolul despre gîndire, nemaifiind tratat reducționist în asociere cu memoria. Autorul ne prezintă o expunere succintă și critică a teoriilor psihologice ale învățării, precum și o teorie originală a autorului, formulată în termenii anticipării operaționale și ai antrenamentului modelator.

Gîndirea apare ca un sistem al personalității, ca un proces central și de aceea are și implicații noncognitive, cum sînt motivația, tensiunile, efortul voluntar etc. Referindu-se la acestea, ni se demonstrează că inteligența umană, în esență generativă, se deosebește de inteligența artificială. Domeniul de performanță al gîndirii este punerea și rezolvarea problemelor, de care cursul se ocupă în termeni contemporani și operaționali. Paragrafele privind algoritmica și euristica pot fi de mare folos pentru cei ce se ocupă de didactică.

Lucrarea vine frecvent cu soluții și este caracterizată de un stil problematizant. Autorul nu se limitează la enunțuri ci caută să explice fenomenele. El invocă un întreg arsenal de argumente pentru a demonstra una sau alta din tezele pe care le susține. Astfel, ajunge să definească convingător locul pe care-l ocupă reprezentările în cunoaștere, prin caracterul lor de generalizare intuitivă.

Un capitol deosebit de realizat este cel care privește **imaginația**, relevîndu-i-se pregnant virtuțile creatoare, aceasta fiind o condiție a însăși învățării creative. Sînt de reținut îndeosebi operațiile și procedeele imaginației creatoare ce ar putea fi utilizate conștient în antrenarea școlarilor. Tot așa, considerînd distincția pe care o face autorul între acțiuni cognitive și acțiuni mnezice, se pot preciza unele aspecte ale programării procesului instructiv.

Relevante sînt și capitolele finale privind **motivația, afectivitatea** și **conduita voluntară.** Autorul prezintă un întreg sistem al motivației umane, care se situează la diferite nivele calitative și dobîndește forme specializate, cum este cea a motivației cognitive.

Expunerea nu este limitată la constatarea faptelor, ci se subordonează condițiilor de optimizare a activității umane. În acest sens se întreprinde o analiză minuțioasă a relațiilor dintre caracteristicile energetice și direcționale ale motivelor și performanțelor. Se dovedește că între intensitatea motivării și rezultatele acțiunilor nu este o relație liniară. Demonstrațiile privind optimismul motivațional și consecințele variabile ale aspirațiilor de diverse nivele sînt de mare interes pedagogic. La fel de interesantă este și analiza privind voința, concept pe care autorul îl postează într-o perspectivă sistemică, definindu-l ca modalitate superioară de autoreglaj, supraordonată și chiar par*țial opusă reglajului emoțional.* Prezentînd o teorie proprie despre emoții ca trăiri adaptativ — reflectorii ale împrejurărilor de viață, autorul e în același timp preocupat de discriminarea specifică a efortului voluntar, care are un caracter sintetic și nu poate fi redus la pulsiunile emoționale.

Studiul Cursului de psihologie generală al prof. Paul Popescu-Neveanu este de natură să consolideze optimismul pedagogic, întrucît la fiecare pas se dezvăluie căi și mijloace de construcție progresivă a structurilor psiho-comportamentale. Se adaugă și preocupările educaționale ale autorului, psiholog de prim rang în țara noastră, în lucrările căruia străbat rezultatele experiențelor și experimentelor sale din domeniul cercetării pedagogice.

Simona Vornicescu
Lazăr Vlăsceanu

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 7/1977

* * * L'enseignement lyceal devant une nouvelle étape de développement. **ANDREI DANCSULY** : Nouvelles dimensions de l'éducation politique et morale des élèves ● **PATIŢA SILVESTRU** : La force de modéler propre au activités culturelles de masse ● **GH. UNGUREANU** : Activités différenciées avec les élèves des premières classes du lycée, en vue d'améliorer l'orthographe et l'expression écrite ● **PAVEL PETROMAN** : L'élève en tant que coauteur de la communication éducative dans l'enseignement de la lecture littéraire ● **CONSTANTIN BLĂNARU** : Un moyen complexe de former la personnalité des préadolescents : les compositions ● **MIHAI JIGĂU, MIHAELA NIŢU** : Le budget de temps des élèves du secondaire ● **NICOLAE MITROFAN** : La dynamique du niveau d'aspiration dans le microgroupe scolaire ● **N. CERCHEZ, I. TRANDAFIR, MARIA TRANDAFIR** : Contributions à la technique du détermination du niveau initial de préparation des élèves dans un lycée agro-industriel ● **AURORA ILIE** : Les fonctions formatives de la poésie patriotique dans les classes de 3-e et 4-e année ● **GABRIELA MITRĂNESCU** : Problèmes de l'enseignement intégré de la langue roumaine à l'école primaire ● **MARCELA PENEŞ** : Les notes des élèves de 1-e année et l'appréciation finale ● **VALERIA DRĂGOIU, TEODOR DRĂGOIU** : L'horaire, un facteur qui favorise les succès scolaire à l'école primaire ● **DUMITRU MUSTER, SOFIA PUŞCAŞU** : L'examination par des tests docimologiques à l'école primaire ● **TIMOTEI PETRIDE** : Criteres d'appréciation des enseignants ● **FLOREA STAN** : Nouveaux attributs de l'inspection scolaire ● **CONSTANTIN CRIŞAN** : L'école polonaise dans le milieu rural ● **MATEI CERCHEZ** : Moyens d'allier les études avec le travail productif en Cuba ● **PETRE BĂRBULESCU, ANTON VASILESCU** : Conférences des pédagogues des pays socialistes sur les problèmes de l'enseignement ● **NICOLAE VINŢANU** : Débats concernant l'école future ● **I. CREMER** : Le bicentenaire du Lycée pédagogique de Năsăud ● LIVRES — IDÉES.

* * * Upper Secondary Education in a New Stage. ● **ANDREI DANCSULY** : New Dimensions of the Pupils' Political and Moral Education ● **PATIŢA SILVESTRU** : The Modelling Force of Mass Cultural Activities ● **GH. UNGUREANU** : Differentiated Activities with Pupils of the First Grades of the Upper Secondary Schools in View of Improving their Spelling and Written Expression ● **PAVEL PETROMAN** : The Pupil as Co-author of Educational Communication during the Teaching-Learning of Literary Reading ● **CONSTANTIN BLANARU** : Compositions as a Complex Means of Building the Personality of the Preadolescents ● **MIHAI JIGĂU, MIHAELA NIŢU** : The Time Budget of Secondary School Students ● **NICOLAE MITROFAN** : The Dynamic of the Level of Aspiration in the School Microgroup ● **N. CERCHEZ, I. TRANDAFIR, MARIA TRANDAFIR** : Contributions to the Technique of Determining the Initial Preparation Level of the Agricultural and Industrial Secondary School Students ● **AURORA ILIE** : The Educational Functions of the Patriotic Poetry in Grades 3 and 4 ● ● **GABRIELA MITRĂNESCU** : Problems of Integrated Teaching of Romanian Language in Primary Schools ● **MARCELA PENEŞ** : The Marks of First Grade Pupils and their Final Evaluation ● **VALERIA DRĂGOI, TEODOR DRĂGOI** : The Timetable as a Factor of School Succes at the Primary Level ● **DUMITRU MUSTER, SOFIA PUŞCAŞU** : Test Examination in Primary Schools ● **TIMOTEI PETRIDE** : Criteria for Teacher Evaluation ● **CONSTANTIN CRIŞAN** : The Polish School in Rural Areas ● **MATEI CERCHEZ** : Ways of Joining Study and Productive Work in Cuba ● **PETRE BĂRBULESCU, ANTON VASILESCU** : Conferences of the Socialist Countries Educators ● **NICOLAE VINŢAN** : Debates Concerning the School of the Future ● **I. CREMER** : The Bicentenary of the Năsăud Normal School ● BOOKS — IDEAS.

Лицейное образование в новом этапе развития ● АНДРЕЙ ДАНЧУЛИ, Новые размеры нравственного-политического воспитания учеников ● ПАТИЦА СИЛЬВЕСТРУ, Формирующая сила массовых культурных деятельностей ● Г. УНГУРЯНУ, Дифференцированные деятельности с учениками I-ой ступени лицея по улучшению орфографии и письменного выражения ● П. ПЕТРОМАН, Ученик-соавтор воспитательного сообщения в преподавании и обучении чтения литературы ● К. БЛЭНАРУ, Сочинения как комплексное средство формирования личности подростков ● М. ЖИГЭУ, Бюджет времени учеников в гимназии и лицее ● Н. МИТРОФАН, Динамика уровня аспирации в школьной микрогруппе ● Н. ЧЕРКЕЗ, И. ТРАНДАФИР, М. ТРАНДАФИР, Вклад в технике определения начального уровня подготовки учеников в сельскохозяйственно-индустриальном лицее ● А. ИЛИЕ, Формативные функции патриотической поэзии в III-IV-ых кла-

BCU SIBIU

ссах ● Г. МИТРЭНЕСКУ, Вопросы интегрированного преподавания румынского языка в начальном цикле ● М. ПЕНЕШ, Отметки учеников 1-го класса и конечная оценка ● В. ДРЭГОЙ, Т. ДРЭГОЙ, Расписание-благоприятный фактор для школьного успеха в начальном цикле ● Д. МУСТЕР, С. ПУШКАШУ, Экзамен с доцимологическими тестами в начальном цикле ● Т. ПЕТРИДЕ, Критерии оценки дидактических кадров ● Ф. СТАН, Новые атрибуты школьной инспекции ● К. КРИШАН, Польская сельская школа М. ЧЕРКЕЗ, Модальности сочетания обучения с продуктивным трудом в Кубе ● П. БЭРБУЛЕСКУ, А. ВАСИЛЕСКУ, Совещания педагогов социалистических стран по вопросам образования ● Н. ВИНЦАНУ, Дебаты о школе будущего ● И. КРЕМЕР, 200-летие педагогического лицея в Нэсэуд ● КНИГИ-ИДЕИ

ANDREI DANCSULY

Nouvelles dimensions de l'éducation politique et morale des élèves.

Revista de pedagogie, Bucarest, 977, No. 7, p. 4.

L'auteur fait ressortir certaines ressources qui peuvent contribuer substantiellement à la formation de la conscience et de la conduite morale et politique des élèves, par exemple : l'élaboration analytique, dans une vision prospective, des objectifs du processus éducatif par catégories d'âge ; l'intensification des tâches formatives des leçons ; l'application de formes et de méthodes actives susceptibles d'augmenter l'efficience éducative du collectif d'élèves.

PATIŢA SILVESTRU

La force de modéler propre aux activités culturelles de masse.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 7, p. 8.

Dans notre pays, les masses jouissent d'un accès ample aux formes les plus diverses de création spirituelle, depuis les activités culturelles des écoliers jusqu'à celles des gens âgés. Ainsi, l'activité culturelle a pris un essor sans précédent grâce au Festival national „Le Chant de la Roumanie" qui a entraîne des formations de créateurs et d'interprètes — profesionnels et amateurs — dans une ample manifestation créatrice comportant des spectacles, des expositions, des débats dans les entreprises, les établissements, les fermes et les institutions culturelles.

ANDREI DANCSULY

New Dimensions of the Pupils' Political and Moral Education.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 7, p. 4.

The author highlights some resources which may substantially contribute to the building-up of the moral and political conduct of the pupils, for instance : the analytical and prospective draw up of the educational objectives for each age period ; the stressing of the educative tasks of the lessons ; the promotion of individual activity methods aimed at increasing the educational efficiency of the pupils' collective.

АНДРЕЙ ДАНЧУЛИ

Новые размеры нравственно-политического воспитания учеников

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 7/1977 г., стр. 4

Автор ссылается к раскрытию новых ресурсов, с помощью которых содейсвовалось бы существенным образом на формировании нравственно-политических сознания и поведения учеников, на пример: аналитическое вырабатывание в проспективном свете об°ективов воспитательного процесса по возрастным периодам; усиление ударения на формативные задачи уроков; продвижение таких форм и методов, которые повысили бы воспитательную эффективность ученического коллектива.

ПАТИЦА СИЛЬВЕСТРУ

Формирующая сила массовых культурных деятелностей

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 7/1977, г., стр. 8

В нашей стране массы имеют широкую доступность к разным формам выражения творческого духа — говорит автор — начиная с культурного моделирования шикольной молодежи до культурных деятельностей взрослых. Таким обра°ом, еще невстречаемое побуждение дал культурной деятельности народный Праздник „Воспевание Румынии", в рамках которого участвовали разные формации — профессионистов и любителей — в обширной творческой манифестации, как спектакли, выставки, лебаты в предприятиях и учреждениях, в сельской среде и в городах, в культурных домах.

I. 4099.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

SOLICITARE ŞI ANGAJARE ÎN DIALOGUL EDUCAŢIONAL de Dumitru Salade ● ŞCOALA ROMÂNEASCĂ ŞI RĂZBOIUL PENTRU INDEPEDENŢĂ de Ştefan Bârsănescu ● DIMENSIUNEA ESTETICĂ A LECŢIEI de Valeriu Neştian ● SINTALITATEA COLECTIVULUI ŞI PERSONALITATEA ELEVILOR de Ioan Nicola ● CLARITATE, EFICIENŢĂ ŞI SUPLEŢE ÎN ACTIVITATEA DIRIGINŢILOR de Augustin Macarie

8

ANUL XXVI, august 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990
97
- IUI 2005
- IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ. dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof. dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANȚA SORIK.

Tiparul executat sub cd.1040 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București
Republica Socialistă România

Lei 5

i 4099.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

8/1977

IAN 2022

DUMITRU SALADE : Solicitare și angajare în dialogul educațional. 2

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU : Școala românească și războiul pentru independență. 6

VALDEMAR POPA : Lecția de științe sociale prin activitatea în grup 9

NATALIA POPA, ANA CODRIN : Funcții formative ale modelelor la lecțiile de ecologie. 12

VALERIU NEȘTIAN : Dimensiunea estetică a lecției. 17

IOAN NICOLA : Sintalitatea colectivului și personalitatea elevilor. 20

ION HOLBAN : Interpretarea — act și metodă în diagnosticul caracteristicilor de personalitate 22

ION DUMITRESCU : Repere pentru reevaluarea obiectivelor și metodelor de educare a adolescenților 26

VICTORIA ATANASIU : Folosirea studiului de caz în liceele pedagogice. 29

PETRE RADU : Organizarea și desfășurarea practicii în perioade compacte și continue. 32

FLORIAN IACOMI : Mijloace de stimularea interesului elevilor pentru activitățile tehnico-productive 35

DUMITRU VRABIE, ANDREI BARNA : Schimbarea atitudinii școlarilor prin condiționare. 38

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV

MIHAI LUPUȘORU : Cerințe pedagogice față de temele scrise ale elevilor. 43

PARASCHIVA CIULIANU : Angajarea elevului mic în activitatea de învățare 47

ANOCA DAGMAR : Literatura în clasa I. 49

ANA LUPAȘ : Utilizarea modelelor figurative în însușirea gramaticii la clasele mici. . . 51

PUNCTE DE VEDERE

AUGUSTIN MACARIE : Claritate, eficiență și suplețe în activitatea diriginților 55

PROFILURI

ANDREI BÂRSESCU : Fluxul modelator al unei școli tinere 59

FIȘIER PENTRU DICȚIONAR PEDAGOGIC

TEODOR GAL : Educație ; societate educativă ; morală și educație morală. 61

CĂRȚI — IDEI

ION ORGHIDAN : O lucrare de pedagogie a învățământului superior 42

LĂCRIMIOARA CIUNTU : Acțiune și educație 8

DUMITRU COPILU : Probleme de pedagogice comparată 62

EMILIA SUCIU : System szkolny (Sistemul școlar) de Tadeuzs J. Wiloch. 45

MARIA MOLDOVEANU : Elevii și biblioteca publică. 62

DINCA SOARE : Tehnologia procesului de învățământ 64

26698

SOLICITARE ȘI ANGAJARE ÎN DIALOGUL EDUCAȚIONAL

Prof. univ. dr. D. Salade

Progresul cercetărilor științifice din domeniul psihologiei, ergonomiei, sociologiei, ciberneticii etc. obligă pedagogia la un permanent examen al principalelor sale categorii și mai ales al relațiilor ce se stabilesc între diferiții săi termeni. Apariția unor noi ramuri ale pedagogiei determină reexaminarea celor existente, iar dezvoltarea metodologiei cercetării științifice impune o reconsiderare a legăturii teoriei cu practica, a creării și valorificării experienței pozitive a școlii.

În ultimii ani un loc tot mai important îl ocupă în problematica pedagogică relația profesor-elev, ea fiind expresia condensată și indicatorul principal al înnoirilor acceptate sau introduse în toate compartimentele sau verigile actului pedagogic. Departe de a fi o simplă formulă verbală, relația sau relațiile profesori-elevi și chiar relațiile elevi-elevi denotă mutațiile intervenite în optica pedagogică.

S-a spus, pe drept cuvînt, că cel mai mobil element al învățămîntului îl constituie educatorul, optica și viziunea sa despre activitatea educativă, relația sa cu elevii și nu conținutul sau metodologia didactică. Acceptarea acestei idei a determinat și o orientare a eforturilor pedagogiei către schimbarea și „modernizarea" acestor raporturi. În fond, modernizarea relațiilor amintite nu înseamnă altceva decît **activarea** și **democratizarea** lor și renunțarea la tipul de relații autocrate, laissez-faire, nondirectiviste etc. Dar practica școlară a arătat și arată că, deși ideea este foarte clară și în general admisă, ea își face cu greu loc în tehnologia educațională. Tributari unei practici îndelungate, conservatori în unele sectoare și insuficient pregătiți pentru schimbare și mobilitate, educatorii renunță greu la unele prerogative vechi ale profesiunii didactice. Teama de a nu pierde din autoritatea și prestigiul „oficial"al funcției temperează elanul înnoirilor. Raționamentul „știu ceea ce este, dar nu știu ce va fi, ce-ar putea aduce schimbarea relațiilor profesor-elev" încetinește și el ritmul înnoirilor și deschiderea spre nou.

În perspectiva modernizării relațiilor profesor-elev cei doi termeni vor suferi modificări în sensul schimbării ponderii și funcțiilor lor în actul pedagogic. Potrivit didacticii contemporane și metodologiei educației, rolul elevului crește, participarea lui devine necesară și activă, contribuția lui la rezolvarea obiectivelor educative sporește. Din aceeași perspectivă, rolul profesorului se modifică, accentul căzînd pe capacitățile lui de **organizator, îndrumător, coordonator** și **evaluator** al rezultatelor activității și nu pe cel de transmițător de informații. Fără îndoială că toate acestea presupun capacitatea de comunicare, o anumită empatie și aptitudinea de a stimula, mobiliza și determina convingeri și atitudini, obiective importante ale formării personalului didactic pentru a răspunde cerințelor școlii contemporane.

În raportul pluridimensional și multideterminant profesor-elev mai multă **solicitare** și **angajare,** din partea ambilor factori, ar exprima tocmai direcția principală în care se cere efectuată o mai accentuată schimbare. Spunem din partea ambilor factori, pentru că, în cazul în care schimbarea s-ar referi numai la elevi, ar fi vorba mai mult de accent și de formă și nu de esență. Or, o modificare în conținutul relației și în esența ei presupune neapărat o restructurare și reașezare a funcțiilor fiecărui partener în activitatea comună pe care o desfășoară. Solicitarea și angajarea exprimă cele două laturi importante ale procesului educațional, dialectica mișcării celor doi factori, mai ales a elevului, se înțelege, în procesul educațional. Ele reprezintă notele comune, limbajul comun în dialogul amintit.

SOLICITAREA este un fenomen preponderent **extern,** un răspuns mai ales la cerințe venite din afară (din partea societății, familiei, școlii, profesorului, colectivului etc.), pe cînd angajarea, unul precumpănitor **intern.** Solicitarea este motivația externă, în timp ce angajarea este motivația internă ; fără prima este greu să vorbim de cea de-a doua. Solicitarea este chemare, apel, stimulent și îndemn. Angajarea este intenție,

inițiativă și acțiune. Solicitarea schițează dimensiunile sarcinii și orientează efortul, angajarea dozează efortul și proiectează rezultatele. Solicitarea presupune invitație la acțiune, spargerea inerției, înlăturarea pasivității, formularea unor cerințe clare, găsirea unui punct de sprijin pentru afirmare, descoperirea unor trebuințe individuale sau colective, o mînă întinsă conlucrării. (Să ne amintim de teza lui Makarenko : nu există educație fără cerințe).

ANGAJAREA, la rîndul ei, presupune sensibilizarea subiectului, conștientizarea lui, antrenarea și aderarea sa la obiectivele acțiunii, întărirea motivației și creșterea gradului său de mobilizare. Ambele sînt impuse de numeroși factori, de progresul societății și de mutațiile intervenite în viața socială.

Educația permanentă, de exemplu, presupune în mod obligatoriu angajarea ca o condiție a învățării continue. Societatea socialistă, la rîndul ei, nu poate fi concepută fără o angajare plenară și voluntară a personalității, în procesul de realizare a valorilor. Este vorba despre o angajare reală, autentică, productivă și creatoare și nu de una formală și declarativă, incompatibilă cu o participare conștientă la construirea societății noi.

Fără a fi adeptul angajării, așa cum preconizează pedagogia existențialistă (Niblett, Bollnow, Sartre etc.), trebuie menționat că angajarea este un proces care depășește latura cognitivă, care solicită întreaga personalitate și o plasează pe o poziție fermă, permițîndu-i să pătrundă în adîncimea lucrurilor, ceea ce prezintă o importanță deosebită din punct de vedere pedagogic.

Din caracterizarea celor două procese rezultă că ele se presupun unul pe celălalt și că numai participarea ambelor prezintă garanția unei acțiuni eficiente. Dialogul educațional este un act de colaborare, de co-participare, de interacțiune și de responsabilitate reciprocă sau comună. Dacă vedem în actul educațional numai influența dintre profesor către elev (profesor-elev), sărăcim cîmpul pedagogic de o parte din valențele sale formative. Nu numai că în felul acesta îl privăm pe profesor de informația necesară (retroacțiune) adaptării comportamentului său la particularitățile situației educative și, mai ales, particularităților elevului (elevilor), dar îl lipsim și pe elev de posibilitatea de a-și manifesta personalitatea, de a-și oferi contribuția, de a-și asuma partea de răspundere care-i revine în actul educativ. Este de acum un fapt dovedit că, a-l lăsa pe elev în afara acțiunii de **organizare, elaborare** și **evaluare** a rezultatelor activității pedagogice, constituie o gravă eroare, o încălcare a mai multor principii educative.

Transpusă în limbaj pedagogic, aceasta înseamnă a găsi căi și modalități potrivite de a-i pune, pe profesor și elev, în situația de parteneri ai actului educativ, în toată complexitatea lui. Învățarea este o activitate complexă și ca miez al actului formativ pretinde condiții speciale, de care depinde eficiența ei. Fără o solicitare judicios dozată și abil condusă învățarea se poate transforma într-o corvoadă, într-un act neformativ.

A-l învăța pe elev să învețe, de exemplu, constituie o condiție indispensabilă pentru a-l ajuta să devină partener al profesorului în actul educativ. Dar, a-l învăța să învețe, înseamnă a-l implica intens în activitatea școlară și extrașcolară, a-l ajuta să aplice conștient anumite principii în propria sa muncă, să devină subiect al propriei sale formări, să-și valorifice propriile disponibilități.

În condițiile actuale ale activității școlare funcția de stimulare a profesorului (de creativitate) nu funcționează ca cea informațională și de corectare. Latura organizatorică a activității pedagogice, care trebuie să meargă pînă la detalii, lasă și ea de dorit. **Condițiilor** necesare, care favorizează, determină sau sporesc eficiența acțiunii educative, li se acordă prea puțină importanță. Sînt încă puține cercetări științifice care să se fi ocupat de condițiile eficienței acțiunii educative și care să fi depășit stadiul generalităților și al deziderabilității.

Actul educativ este o **relație** în care fiecare partener dă și primește ceva. Văzut chiar și numai sub aspectul său **bilateral** (profesor-elev), el presupune o interacțiune pe multiple planuri (afectiv, cognitiv, acțional, moral etc.). Dar dacă ne gîndim la forța colectivului de elevi, la interrelațiile membrilor săi, la valoarea colectivului pedagogic și la ponderea influențelor sociale, importanța solicitării și a angajării în dialogul educațional crește și mai mult. Ele devin polii actului de colaborare între parteneri. Directivele Congresului al XI-lea, Congresul educației politice și al culturii socialiste și documentele recentei Plenare a C.C. al P.C.R. cu privire la perfecționarea învățămîntului au pus în evidență factorii implicați în pregătirea tineretului (familie, U.T.C., A.S.C.R. întreprinderi, organizații sociale și obștești etc.) și rolul lor în pregătirea acestuia pentru muncă.

Pentru specialiști este clar că activitatea educativă „forțează" dezvoltarea, urmărește accelerarea maturizării și realizarea unei formări multilaterale armonioase și complete. Dar această formare presupune solicitare, adică punerea individului (persoanei) în situația obligatorie de a acționa și reacționa potrivit unor norme, unor convenții intervenite între parteneri. Profesorul este implicat în acest proces nu numai ca autor al solicitărilor, ca cel care, în numele societății, cere elevului, ci și ca unul care trebuie să răspundă cerințelor ce-i sînt adresate lui de către colectiv, societate, elev etc. El este, din acest punct de vedere, intermediarul sau factorul de legătură între cerințele societății și așteptările sau dorințele elevului. Acesta, la rîndul său, este nu numai obiectul solicitărilor, ci și subiectul lor, el putînd formula,

la rîndu-i, solicitări profesorului, colegilor, familiei etc. Firește că în principal el răspunde solicitărilor pedagogice prin acordarea programului și proiectului său de viitor cu acela formulat de școală. El răspunde selectiv solicitărilor, la început mai puțin conștient, apoi treptat tot mai conștient și mai independent. Sarcinile didactice și cele educative sînt preluate și prelucrate de către elevi în funcție de motivația, de natura sarcinii, modul în care a fost solicitat etc.

Elevul aderă la propunerea educatorului, răspunde chemării colectivului și se angrenează în activitate în măsura în care este ajutat să înțeleagă că îndeplinirea unei obligații înseamnă creștere și afirmare proprie, apropierea sa de idealul pe care-l urmărește. El nu sesizează, nu poate surprinde totdeauna legătura dintre solicitările ce-i sînt adresate și obiectivele urmărite, mai ales dintre obiectivele educaționale și propriul său proiect de viitor, și de aceea opune uneori rezistență solicitărilor. În aceasta constă dificultatea și măiestria pedagogică a educatorului, în a-l face să sesizeze această legătură și să ia atitudine activă.

Atitudinea activă în această situație înseamnă **angajare,** răspuns solicitării, acceptare și acțiune. Pentru educator, angajare înseamnă stabilirea condițiilor, elaborarea planului și asumarea răspunderii de a duce pînă la capăt proiectul întocmit.

Educatorul este, de altfel, prin natura profesiunii sale, permanent angajat în realizarea integrală a obiectivelor educaționale. Dialogul educațional îi actualizează și particularizează această obligație la situații concrete, limitate și precise. Obligația majoră a educatorului este aceea de a iniția și întreține permanent activ dialogul educațional, de a-l angaja și pe elev voluntar în efectuarea acțiunii proiectate, lecție, activitate productivă, ședință etc.

Pentru elev, angajarea reprezintă ceva mai mult decît pentru educator, deoarece ea presupune **înțelegerea** sarcinii, lucru care se realizează la niveluri diferite și de care depinde calitatea angajării și eficiența acțiunii. Conștientizarea obligațiilor nu înseamnă totdeauna și asumarea lor, de aceea educatorul trebuie să-l ajute pe elev să găsească resursele necesare pentru a se angaja, să-i ofere sprijinul și să-i asigure succesul, condiție fundamentală a eficienței. A-i determina elevului o atitudine angajată în procesul educativ, înseamnă a fi rezolvat deja jumătate din problemă. Mai rămîne inițierea lui în folosirea mijloacelor care-l duc la scop și sprijinirea lui în obținerea succesului. Eșecul este de multe ori provocat de lipsa de experiență a elevului și de ignoranța lui în domeniul tehnologiei de lucru.

Angajarea capătă o valoare educativă și devine cu adevărat eficientă, numai dacă-și depășește propriul său cadru subiectivist și individualist. La prima vedere angajarea apare ca rezultatul solicitării, independent de alți factori, ceea ce nu este decît în parte adevărat. Or, se știe că elevul răspunde solicitărilor în mod diferențiat, selectiv și activ și după niște criterii proprii. Cu cît gradul său de maturitate este mai mare, cu atît aceste criterii dețin un loc mai important în sistemul său de referințe. Experiența sa personală, nivelul de instruire, contactul cu valorile sociale l-au ajutat să-și stabilească niște etaloane proprii cu privire la asimilarea și aprecierea normelor morale, politice etc. Nivelul aspirațiilor, idealul profesional, idealul de viață etc. devin astfel de criterii în acceptarea sau respingerea unor solicitări, în asumarea unor sarcini.

Școala, alături de alți factori, reprezintă filtrul prin care tabla de valori este asimilată, preluată și prelucrată de elev. Ierarhizarea valorilor, stabilirea priorităților, asimilarea codului etc. însușirea regulamentului și a statutului de elev ajută la diferențierea solicitărilor și a sarcinilor. Toate acestea prezintă importanță nu numai pentru elev, ci și pentru profesorul care alege, stabilește și formulează sarcinile. Elevul așteaptă să participe activ la lecție, la pregătirea temelor, la activitățile productive, la cele social-obștești etc., în funcție de rolul care i-a fost rezervat și de modul în care i-a fost adresată „chemarea". Uneori angajat în colectiv, împreună cu ceilalți, alteori solicitat individual, tratat diferențiat în orice caz, elevul acceptă condiții și sarcini pe care altfel le-ar fi refuzat, tacit sau deschis, sau l-ar fi lăsat indiferent.

Solicitarea și angajarea în dialogul educațional exprimă nu numai o relație pedagogică, ci și una psihologică, sociologică și etică, ceea ce dezvăluie caracterul ei complex. Cei doi termeni, solicitare-angajare, arată că este vorba despre o relație **în activitate, în muncă** și că în cadrul acesteia îndrumarea poate lua forme foarte diferite. Caracterul lor pedagogic este accentuat de orientarea ambelor spre dezvoltarea trăsăturilor definitorii ale omului nou : independență, creativitate, imaginație, gîndire, pasiune și umanism socialist. Ele trebuie să formeze o atitudine pozitivă elevilor față de acțiunile întreprinse, față de obiectivele puse în fața lor.

Solicitarea și angajarea se referă la întreaga viață și activitate a elevilor, nu numai la latura pedagogică și cu atît mai puțin numai la cea intelectuală a comportamentului lor. Nota **psihologică** a relației amintite subliniază dependența dintre termeni, mecanismele care se cer puse în funcțiune, condițiile pe care le implică acceptarea solicitării și declanșarea angajării, etapele și obstacolele caracteristice acestor procese și dependența lor de alte principii și mecanisme mai generale. Ea subliniază necesitatea sensibilizării elevilor pentru aceste procese și pregătirea lor pentru acțiune.

Perspectiva **sociologică,** în schimb, introduce elementul social, accentuează semnificația relației elevi-elevi în contextul relației profesor-elevi, pune pe prim plan colectivul și înlesnește înțelegerea valorii actului

de solicitare și angajare pornit sau venit din partea colectivității, grupului, clasei etc. Ea (perspectiva socială) lărgește și mai mult cadrul relației profesor-elevi și al procesului solicitare-angajare, extinzîndu-i practic limitele și dincolo de rolul și statutul profesorului.

Perspectiva **etică,** în fine, pune în evidență și mai mult rolul valorilor morale în funcționarea solicitării și angajării. Și solicitarea, dar mai ales angajarea, se desfășoară în limitele anumitor norme etice, trebuie să stimuleze și să dezvolte respectarea codului eticii și echității socialiste. Constrîngerea, formalismul și mecanismul nu-și au locul în această privință. Dimpotrivă, în dialogul educațional valorile sociale, culturale și morale se cer dezvoltate, introduse mai accentuat în idealurile tineretului, pe această cale solicitarea și angajarea primind note formative tot mai pronunțate.

Educarea pentru angajare presupune dirijarea elevului prin sistemul de valori, spre adoptarea unei atitudini active, militante, puse în slujba intereselor majore ale comunității : patrie, popor, muncă, umanism etc. Exercițiul viitoarei atitudini cetățenești presupune inserarea elevului în activitatea colectivă, stimularea participării sale conștiente și libere la acțiunile întreprinse de școală și societate.

Solicitările elevului ar fi bine să coincidă cu aspirațiile lui, iar angajarea să se facă pe linia împlinirilor sale. Numai așa termenii dialogului devin complementari și procesul educativ fructuos. Solicitarea și angajarea devin în acest caz instrumentele unei educații active, procedeele stimulative ale unei dezvoltări multilaterale eficiente.

Educarea pentru angajare nu contrazice spiritul critic, ci dimpotrivă îl presupune, opțiunea fiind o condiție a aderării voluntare la anumite valori. Alegerea liberă constituie o condiție a formării unei personalități pe măsura nevoilor construirii societății socialiste și comuniste. Să nu uităm că la vîrsta adolescenței tinerii sînt dispuși să-și asume roluri, să se angajeze și să se confrunte cu dificultățile, chiar și cu cele referitoare la autoformare, autoorientare și autoeducație, cu alte cuvinte, sînt capabili de o dăruire de sine.

Din punct de vedere pedagogic, solicitarea și angajarea, ca părți ale unei metodologii educaționale, dobîndesc o eficiență mai mare, ca și alte procedee și metode, în măsura în care se conformează anumitor cerințe pedagogice. Atunci cînd ele sînt realiste, gradate, cînd au fost pregătite și au un caracter continuu, cînd pornesc de la ipoteze optimiste respectînd individualitatea elevului și particularitățile colectivului, cînd au o motivare personală și socială este greu de conceput că ele nu vor da rezultate pozitive. În felul acesta, relația profesor-elevi va influența întreg sistemul de muncă școlară și extrașcolară, dîndu-i o notă vie, realistă, productivă. Devenind colaboratori activi în procesul pedagogic, elevii își însușesc tocmai deprinderile și atitudinile necesare viitorului lor statut civic, moral și politic de reprezentanți ai unei societăți în care munca deține un rol de frunte între valori.

Sistemul școlar*

Cartea lui Tadeusz J. Wiloch oferă informații prețioase privind structura învățămîntului într-o serie de țări socialiste și capitaliste dezvoltate. Ea constituie a doua ediție modificată a celei apărute în 1973 sub titlul *Ustrai szkolny* și se deosebește de prima ediție prin limitarea capitolului I, completarea capitolelor II și III și actualizarea capitolului referitor la învățămîntul în R. S. România. În plus, celelalte capitole conțin modificări și completări necesare după trei ani de la apariția primei ediții.

Lucrarea urmărește să evidențieze particularitățile diferitelor sisteme școlare pentru o mai profundă cunoaștere a acestora, stabilirea asemănărilor și a deosebirilor dintre principalii componenți ai sistemelor școlare. Așa cum mărturisește autorul, cartea constituie o încercare de abordare a sistemului școlar ca un sistem specific de instituții care funcționează în realitatea concretă din diferite țări, corespunde structurii economice sociale și politice a țării respective, aceasta determinînd atît obiectivele învățămîntului, cît și modalitățile de realizare a acestora.

Partea I — *Principiile și structura sistemului de învățămînt din Polonia* — cuprinde capitolele : I. Principiile sistemului școlar (principiul legăturii dintre învățămînt și realitatea țării, principiul generalizării învățămîntului, principiul caracterului unitar al învățămîntului, principiul II — Sistemul polonez de învățămînt — prezintă nașterea și dezvoltarea învățămîntului în Polonia, organizarea învățămîntului contemporan, instituțiile de învățămînt și educație din afara școlii, precum și concepția de dezvoltare a învățămîntului polonez. Urmează capitolele III—VIII care corespund fiecărui nivel de învățămînt : învățămîntul preșcolar, învățămîntul obligatoriu, învățămîntul mediu de cultură generală, învățămîntul profesional învățămîntul special învățămîntul superior. La fiecare capitol se explică noțiunea respectivă, se dau corespondenți din alte limbi, se menționează durata învățămîntului, diferențierea învățămîntului, date statistice.

Partea a II-a cuprinde *Învățămîntul din țările socialiste și țările capitaliste.* Cap. IX — *Învățămîntul din țările socialiste* — prezintă organizarea învățămîntului în R. P. Bulgaria, R. S. Cehoslovacă, R. S. F. Iugoslavia, R. P. Mongolă, R. D. Germană, U.R.S.S., R.S. România, R.P. Ungară. Cap. X — *Învățămîntul din țările capitaliste* — expune organizarea învățămîntului în S.U.A., Anglia, Austria, Franța, Japonia, R. F. Germania, Suedia, Italia. Fiecare capitol cuprinde o scurtă istorie a învățămîntului, referiri la legislația școlară, prezentarea fiind însoțită de tabele cu date statistice și de organigrama sistemului de învățămînt respectiv. La sfîrșitul cărții se indică o bibliografie cu peste 100 de poziții.

Pentru informarea cadrelor didactice privind organizarea învățămîntului în alte țări, recomandăm cu căldură această carte.

EMILIA SUCIU

* TADEUSZ J. WILOCH, **System szkolny (Sistemul școlar),** Warszawa, P.W.N., 1977. 190 p.

ȘCOALA ROMÂNEASCĂ ȘI RĂZBOIUL PENTRU INDEPENDENȚĂ

Prof. dr. doc. Ștefan Bârsănescu
membru corespondent al Academiei R.S. România

Școala românească a avut un rol însemnat în pregătirea războiului din anul 1877 pentru cucerirea independenței țării. Documentele din epocă și cu deosebire manualele școlare din școala primară sînt o mărturie vie în această privință.

În viața acestei școli, un loc important îl ocupa istoria românilor care se preda în clasa a III-a primară, după manuale școlare speciale. Tipic este cazul manualului de **Istoria românilor** de A. Treboniu Laurian pentru clasa a III-a primară, care în 164 de pagini prezenta istoria românilor de la daci și pînă la Alexandru Ioan Cuza. Apărut prima oară în 1863, manualul se retipărea în 1875 în a 11-a ediție. Lecțiile erau bine întocmite și cu o anumită finalitate : toate înfățișau istoria luptei poporului nostru pentru păstrarea ființei sale naționale și apărarea pămîntului strămoșesc. Astfel, lecțiile de istorie constituiau un mijloc și o metodă de educație patriotică a tineretului școlar înainte de anul 1877.

Alături de istoria românilor, școala noastră primară făcea educația patriotică a tineretului prin literatură, prin poezii și proză, înfățișînd mari figuri de domni apărători ai patriei, eroi și acte de vitejie ale soldaților români.

Ilustrative sînt în această privință poeziile închinate lui Ștefan cel Mare, Mihai Viteazul, Vlad Țepeș. Din poezia **Cîntecul lui Ștefan cel Mare** de V. Alecsandri cităm :

Ștefan, Ștefan Domn cel Mare
Seamăn pe lume nu are,
Decît numai mîndrul soare,
Din Suceava, cînd el sare,
Pune peptul la hotare
Ca un zid de apărare,
. . . . . .

(Din **Cartea de citire** tipărită de Asociația învățătorilor, București, 1875, p. 177).

Din **Cîntecul lui Mihai Viteazul** de V. Alecsandri :

Auzit-ați de-un Oltean,
D-un Oltean, de-un craiovean
Ce nu-i pasă de sultan ?
Auzit-ați d-un viteaz
Care veșnic șade treaz
Cît e țara la necaz ?

(în **Cartea de lectură** de Barbu Ștefănescu).

Din poezia **Vlad Țepeș și solii turcești** de C. D. Aricescu :

Mohamed ordonă în țara turcească
Aici este însă țara românească
Și în astă țară Țepeș e sultan :
Țar-autonomă, popor suveran !

(Din **Lepturariu românesc** al lui Aron Pumnul, tom. IV, Viena, 1865).

În **Cartea de lectură** pentru clasa a III-a primară de Barbu Ștefănescu, București, 1870, p. 137–138, în poezia **Mărirea strămoșilor** se face elogiul vitejiei poporului nostru în versuri pline de avînt :

Cînd ordiile tătare
Năzuiau a ne călca
Și-ale noastre sfinte-altare
Încercau a le prăda
Se sculau cu mic cu mare
Moșii noștri și-i goneau
Căci a patriei scăpare
Le da suflet și-nvingeau.

Aceeași preocupare de a preamări actele de vitejie se oglindește în poezia **Tătarul** de V. Alecsandri :

Măi Tătare, ține-ți calul
Măi Tătare, strînge-i frîul !
Măi Tătare, lasă malul !
Nu cerca a trece rîul !
Că, pe crucea sfintei lege
De voi da peste hotare
Nimic, zău, nu s-alege
Măi Tătare, măi Tătare !

Măi Tătare, und' ți-e pielea ?
Măi Tătare, und' ți-e calul ?
Măi Tătare, und' și-e fala ?
Nu-ți spusei să nu treci malul ?
Nu știai tu, măi vecine,
Ce-i Românul în turbare ?
Corbii mușc-acum din tine
Măi Tătare, măi Tătare !

(Din **Cartea de citire** prelucrată de Asociația învățătorilor, București, 1875).

În alte poezii se prezintă elevilor portretul măreț și emoționant al eroului roman, strămoșul nostru, ca în poezia **Sentinela romană** de V. Alecsandri, spre a promova conștiința originii noastre romane și a mîndriei naționale :

Mîndru ca un pui de leu,
Și viteaz cît e un zmeu !
Brațu-i sting era-ncordat
Sub un scut de fier săpat
Care-n soare strălucea
Și pe care se zărea
O lupoaică argintie
Ce părea a fi chiar vie
. . . . . .
Coif de aur lucitor
Ca un zeu nemuritor.

(Din **Lepturariu românesc** al lui Aron Pumnul, Viena, 1863, p. 55–56).

Prin alte poezii școala oferea elevilor imaginea eroului român, ca model de luptător curajos pentru apărarea patriei, imagine pe care s-o păstreze în sufletul lor, ca în poezia **Românul** de G. Tăutu :

Veacuri triste-ntunecoase
Peste capu-mi au trecut
Cu mii oarde furioase
Prea adesea m-am bătut.
Dar nici timpurile rele
Nici vandalul cel păgîn,
N-a curmat zilele mele,
Căci am fost oricînd român
Și-oricît timp român voi fi
Nu mă tem că voi pieri !

(Lepturariu românesc, de Aron Pumnul, tom IV, Viena, 1865, p. 206).

Dar școala primară nu pierdea din vedere să dezvolte școlarilor dragostea de pămîntul patriei noastre prin texte anume alese în care se zugrăveau frumusețile, bogățiile și atașamentul poetului pentru țara sa. Iată cîteva texte semnificative :

Dulce Bucovină,
Veselă grădină,
Cu pomi roditori
Și mîndri feciori !
Cuib de păsărele,
Albe sprintenele,
Care în ochii lor
Au foc răpitor !

(În **Cartea de citire,** Asociația învățătorilor, București, 1875, p. 176).

Sau :

Țara mea are cîmpii mănoase,
Dealuri înalte cu mîndre flori,
Izvoare limpezi și răcoroase
Un cer albastru prea rar cu nori.

(În **Lepturariu românesc** de A. Pumnul, Viena, 1865, p. 209, poezia **Țara mea** de G. Tăutu).

Școala românească a mai făcut în acele vremuri educația patriotică și prin cîntece, care erau poezii puse pe note cu scopul de a angaja pe elev atît cognitiv cît și afectiv în atașamentul lui față de patrie. Multe dintre ele conțineau adevărate norme de conduită patriotică. Așa s-a cîntat atunci poezia lui D. Bolintineanu **Mama lui Ștefan cel Mare,** care conține acel impresionant dialog dintre mamă și fiul său în versuri în care se critică lașitatea și umilirea în fața dușmanului, în termeni vehemenți :

„Cei ce poartă jugul și-a trăi mai vor
Merită să-l poarte spre rușinea lor"...

Nu e cazul să uităm că în această epocă în toate școlile din toate provinciile românești se cîntă cunoscutul „Un răsunet" al lui Andrei Mureșanu, cu chemarea dramatică și emoționantă la libertate.

Un alt cîntec din epocă de puternică rezonanță patriotică a fost poezia lui G. Sion, pusă pe note și foarte răspîndită — **Limba noastră :**

Mult e dulce și frumoasă
Limba ce-o vorbim
Altă limb-armonioasă
Ca ea nu găsim !
Saltă inima-n plăcere
Cînd o ascultăm
Și pe buze-aduce miere
Cînd o cuvîntăm-!

(În **Lepturariu românesc,** f. II, de A. Pumnul, Viena, 1863).

Textele de mai sus, cărora li s-ar putea adăuga încă multe altele sînt adînc edificatoare, sînt o mărturie evidentă despre locul pe care-l ocupa educația patriotică în viața școlii românești. Și dacă mai ținem seamă și de sentimentele pe care le iradiază aceste bucăți literare, o concluzie se impune cu evidență : școala românească, și cu deosebire școala primară, a făcut tinerețului român o profundă educație patriotică, a contribuit din plin la victoria românilor în războiul pentru independența țării.

Reflectînd apoi mai departe asupra faptului că școala românească a făcut educația patriotică prin lecții de istoria românilor, de limbă și literatură, de geografia patriei și de muzică, trebuie să apreciem bogăția mijloacelor și metodelor utilizate, care la rîndul lor indică calitatea dascălilor școlii, de patrioți conștienți și competenți.

Nu putem apoi trece cu vederea rolul jucat în opera de educație patriotică a tineretului nostru de scriitori români ca :

G. Sion, G. Tăutu, C. D. Aricescu, D. Bolintineanu, V. Cîrlova, Aug. Treboniu Laurian, Aron Pumnul, ca și de autorii de manuale școlare, dar mai presus de toți de Vasile Alecsandri, cel mai bogat și mai inaripat autor de poezii patriotice.

Mai trebuie să menționăm că această acțiune patriotică s-a desfășurat nu numai în România dar și în Bucovina, prin profesori în frunte cu Aron Pumnul, și în toată Transilvania, prin dascăli ca Andrei Mureșanu și Iacob Mureșianu, Gh. Barițiu, Gavril Munteanu și mulți alții. Deci, toată școala românească a participat la pregătirea sufletească a poporului în vederea războiului pentru independența țării.

Desigur că educația patriotică care a precedat războiul pentru independență a evoluat între timp, extinzîndu-și sfera ei mai întîi prin înglobarea educației civice, sprijinită pe instrucția civică, și influențată de teoria sau filozofia statului. În anii construcției socialiste, educația patriotică a tineretului și-a îmbogățit atît sfera de cuprindere, cît și conținutul de idei, avînd la bază politica marxist-leninistă a partidului nostru.

Educația patriotică realizată de școală în anii premergători cuceririi independenței de stat, în anii războiului și după obținerea independenței, reprezintă o pildă mereu vie de pregătire politică a tineretului pentru cauza dreaptă a poporului.

Acțiune și educație*

Înmănunchind lucrările simpozionului „Contribuția caselor de pionieri la educația multilaterală a pionierilor și școlarilor", manifestare științifică organizată de Casa pionierilor din Iași, cu prilejul aniversării a 20 de ani de la înființarea acesteia, volumul **Acțiune și educație** cuprinde lucrări elaborate de cercetători și cadre didactice, autorii fiind preocupați deopotrivă de adîncirea și perfecționarea conținutului activității pionierești, precum și a cadrului, formelor și mijloacelor de influențare educativă în cadrul vieții pionierești.

Lucrările cuprind o arie problematică diversă, ordonată de către coordonatorii volumului pe cîteva direcții preponderente: acțiuni creative și semnificația creativității; investigație științifică, expediție, muncă productivă; joc, sport, drumeție, turism; conducere, evaluare, preorientare. Autorii comunicărilor aduc o contribuție valoroasă la aprofundarea și îmbogățirea conținutului științific de idei în cadrul fiecăreia din lucrările semnalate. Astfel, sînt de reținut — din acest punct de vedere — mai ales lucrările care dezbat probleme referitoare la modalitățile de stimulare a creativității pe calea educației în grupele de copii, cele privind dezvoltarea imaginației și talentului, a capacității de creație în domeniul artelor, de manifestare a creativității actoricești ș.a., precum și aportul autorilor la cercetarea posibilităților de investigație a copilului, a potențialului formativ-educativ al muncii de cercetare.

Pe lîngă faptul că se indică cadrul cel mai propice dezvoltării capacităților creatoare ale copiilor (cercuri de sculptură, de artă decorativă, plastică, practică teatrală, cercuri tehnice etc.) și de desfășurare a cercetării, a investigațiilor științifice întreprinse de către copii (expediții pionierești, cercuri tehnico-științifice, activități aplicative în cadrul caselor pionierilor etc.), autorii aduc în dezbatere o problematică pedagogică de o deosebită actualitate, comună activităților școlare și extrașcolare și anume: dezvoltarea unei motivații sociale superioare a activității creatoare a tinerilor, depistarea formelor de manifestare a unei conștiințe sociale elevate, sporirea sensibilității față de valorile autentice, dezvoltarea sentimentului de mîndrie națională și a patriotismului, a dragostei față de muncă, a spiritului de cooperare, colaborare și confruntare, de participare efectivă precum și a spiritului de afirmare proprie și a răspunderii personale în muncă.

Sînt preocupări meritorii ale cercetătorilor și cadrelor didactice, înscrise în totalitate pe linia dezvoltării armonioase, multilaterale a tinerilor, în vederea angajării și integrării lor competente în activități sociale viitoare. Acestui aport îi alăturăm pe acela privind sublinierea implicațiilor psihopedagogice ale diferitelor aspecte ale muncii desfășurate cu pionierii (în special în cadrul activităților creatoare și în munca de evaluare a activităților pionierești).

Lucrarea oferă modele de investigație științifică a unor aspecte ale activităților pionierești, expunîndu-se metodologii și ipoteze de cercetare, rezultate — implicit interpretarea acestora — precum și concluzii și propuneri ameliorative (în special în domeniul creativității în cercurile tehnice, în cercetarea mediului ambiant, în programarea activităților aplicative din casele de pionieri în raport cu dezvoltarea economiei industriale, în evaluarea randamentului copiilor în cadrul cercurilor tehnico-aplicative etc.).

LĂCRĂMIOARA CIUNTU

* **Acțiune și educație**, Studii și comunicări, Redacție și coordonare conf. univ. dr **ION STRĂCHINARU**, prof. **STELIAN CHIRIAC**, Iași, 1977.

LECȚIA DE ȘTIINȚE SOCIALE PRIN ACTIVITATEA ÎN GRUP

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul „Matei Basarab" — București

În anul școlar 1973/1974 am inițiat, organizat și experimentat — într-o primă etapă, metoda și tehnologia învățării în grup la științe sociale (filozofice), la trei clase (anul IV) curs de zi și șase clase (anul III) curs seral.

Precizăm de la început că demersul nostru experimental n-a avut un caracter de testare ci unul de explorare, pentru a vedea datele altor cercetări în cazul studierii științelor sociale.

Astfel, ipoteza de la care am plecat a fost aceea de a aplica și verifica metoda relativ nouă, recomandată de psihosociologi și pedagogi, a învățării prin activitatea în grup și la științe sociale. Am avut în vedere, în al doilea rînd, și ideea că munca în grup înlocuiește climatul și stilul de conducere autoritară cu toate subprodusele lui, cu o structură grupală și conducere democratică. Astfel, în aplicarea acestei ipoteze am plecat de la studiul bibliografiei pe plan mondial (7, p. 33-40 ; 13) și de la datele cercetărilor de la noi (9, p. 220–223 ; 12, p. 48-57), care subliniază valențele instructiv-educative ale acestei metode. Înainte ne stătea experiența pe care o aveam de la activitatea cercului de științe sociale a elevilor, începută încă din 1965 (14, p. 59-64). În afară de metoda observației și experimentului, am mai folosit convorbirile cu elevii și chestionarul de opinie.

În lecția tradițională am observat neajunsuri pe linia relației profesor-elev, fluxul de informații care pleacă de la profesor spre elev predomină. În clasă, dialogul pe verticală de la profesor la elev este preponderent, iar dialogul pe orizontală, elev-elev, din cauze cunoscute, e considerat ca „ilicit și fraudulos". Am mai constatat că unii elevi nu înțelegeau întotdeauna rolul și nevoia notițelor odată luate, a consultării intensive a manualului, dicționarelor sau a altor surse de informare și instruire. La verificarea tradițională ca de altfel și la evaluarea prin teste individuale –, la mulți elevi predomină tendința de a-și ajuta colegul „suflînd" sau răspunzînd înaintea lui în mod spontan. Spiritul de solidaritate și ajutor mutual precumpăneau față de spiritul individualist de a se diferenția prin a ști mai mult decît colegii.

În clasă „există un întreg sistem de întrajutorare bazată pe solidaritate specială ca și pe un sentiment de justiție **sui generis** – cum spune Jean Piaget (10, p. 161). Pentru a da impuls gîndirii elevilor, pentru a-i

determina să fie activi la lecție, a le forma deprinderi de muncă independentă și de cooperare, pentru a stimula spiritul critic și dialogul pe orizontală, ca și fluxul de informații plecînd de la nevoile elevilor spre profesor sau sursele de documentare, am aplicat această metodă a învățării în grup în cîteva variante. Din cele patru tipuri de lecții am folosit două : 1) lecția de însușire prin cercetare, studiu și descoperire a unor cunoștințe noi, care are caracteristicile unei lecții-dezbatere și 2) lecția, mai rar folosită, de verificare și apreciere a cunoștințelor și priceperilor prin activitatea în echipă cu ajutorul fișei-test*. Pentru primul tip de lecție m-am ajutat, conform programei, de șase broșuri tipărite de E.D.P. și difuzate în licee de către Inspectoratul școlar municipal. Acest tip de lecție, uzitat și la alte discipline, a confirmat concluziile cercetărilor publicate pînă în prezent. Al doilea tip de lecții, în ordinea pe care le-am organizat, contrar metodei tradiționale bazată pe verificarea aversivă, stimulează obiectivarea, creația și afirmarea de sine a elevului. Această lecție, prin natura ei, creează *situații care incită la informare și discuții în* grup restrîns. Pentru acest tip de lecții am alcătuit **12 fișe diferite de lucru** în grup (echipă), cuprinzînd 18–20 de itemi sau exerciții cu ponderi diferite și care constituiau o **nouă tehnologie de lucru în grup** (4, p. 159). O astfel de fișă are sarcini de cunoaștere, de căutare, documentare, de descoperire și discuții (incertitudine). Cele 9 clase de la cursurile de zi și seral au fost împărțite în echipe informale (2, p. 135) de cîte 3-4 elevi. Ca excepție au existat 1-2 echipe de cîte doi elevi cu mai puține afinități, simpatii sau relații mutuale. Ipoteza de lucru a căpătat o verificare deplină sub aspectul său formativ-educativ, deși rezultatele statistice ale primelor probe nu au fost întru totul cele scontate în fișa de sarcini. Aceste prime rezultate, care cantitativ nu m-au mulțumit, le-am explicat pentru moment prin timpul insuficient de lucru necesar emiterii ipotezelor, discutării, cercetării răspunsului sau găsirii soluției optime pentru dificultățile ivite. Faptul m-a determinat să elaborez pentru seral alte fișe diferite cu 9–10 exerciții și întrebări și deci să acord mai mult timp de lucru. Rezultatele statistice însă aici s-au situat la limita confirmării pozitive a experimentului, ceea ce îmi arăta că nu timpul era principala cauză a celor care s-au situat sub limită.

Rezultatele din cvartalul superior, 3 la cursurile de zi și 4 la seral, ne confirmă că probele nu au fost exagerat de grele. Totuși, explicațiile mi-au pus în față alte supoziții. În general, am putut observa destul de evident cum învățarea în grup a intrat în „conflict" cu învățarea tradițională. Apoi : 1) socotind proba relativ ușoară, am supraapreciat posibilitățile de cunoaștere și informare a elevilor (un elev de la cursurile de zi și-a cerut voie să plece pînă la bibliotecă *să caute o informare*) ; 2) în întocmirea fișei am dat relativ puține modele de lucru ; elevii nu aveau surse și nici deprinderi suficiente de formare și consolidare de a folosi instrumentele de informare. Pentru o extindere a experimentului și pentru *validarea lui statistică am elaborat o a treia* fișă de lucru **unică** pentru întreaga clasă. Fișa a cuprins tot 20 de exerciții-itemi și am aplicat-o la 6 clase, anul III seral. De data aceasta rezultatele au confirmat experimentul și cantitativ nu numai calitativ. Desigur a fost vorba și de un cîștig de experiență din partea elevilor care au început să cunoască noua metodă și au învățat să transforme grupa în echipă organizată cu sarcini diferite. Apoi au reținut că am elaborat o fișă de lucru cu exerciții mai adecvate nivelului de pregătire și documentare al elevilor. Trebuie luat în considerare și faptul că lucrarea s-a dat dintr-un capitol parcurs pe tr. III, deci cunoștințele nu erau „stinse", că un număr mai mare de elevi au avut caiete de notițe mai complete și în sfîrșit și-au adus manualele cu ei. Desigur, un rol important l-a avut și faptul că s-a aplicat varianta lucrului **unitar** pe grupe.

După alte încercări parțiale la cîte o clasă sau două în anul școlar 1976/1977, am elaborat o fișă de lucru în grup (echipă) pentru anul II licee la **cunoștințe social-politice.** Ea a fost aplicată și rezultatele discutate de două grupe de studenți la 8 clase curs de zi și 6 clase curs seral. Fișa-test a cuprins 20 itemi cu sarcini diferite. Elevii puteau folosi instrumentele de lucru : manualul, caietul de notițe, unele documente de partid și de stat, colecțiile de documentare tematice etc. Pentru exemplificare redau aici itemul nr. 10 : „Ce acte cu caracter normativ adoptă : — M.A.N. : 1...2... Consiliul de stat ...Președintele R.S.R. 1...2... Consiliul de Miniștri 1...2...3...4... Consiliile populare ; ...Comitetele executive ...Birourile executive...ALEGE : Hotărîri ; Decizii ; Legi ; Decrete prezidențiale ; Decrete ; instrucțiuni ; ordine ; dispoziții. Aparent ușoară, sarcina era complexă, cerea cunoștințe sau căutare de informații în manual și notițe, în Constituția R.S.R., a suscitat discuții în grup, deoarece răspunsurile erau mai multe decît se dau pentru a fi alese. Completarea răspunsului cerea gîndire, analiză, clasificare, ordonare, distincție și precizie. Grila de corectare era : Legi și hotărîri, 2 puncte. Decrete ; decrete prezidențiale și decizii ; Hotărîri, ordine, instrucțiuni, dispoziții, cîte un punct la fiecare ; hotărîri, decizii, cîte un punct la fiecare, total 12 puncte. Totalul general al fișei de 75 puncte pentru nota 10. Aplicarea fișei la cele 14 clase din anul II a trezit mult interes și a fost primită cu interes avînd un caracter stimulator de lucru, de evaluare și chiar de învățare pentru elevii cu o frecvență mai slabă și fixare pentru ceilalți. Rezultatele cantitative s-au înscris pe ansamblu în curba lui Gauss din mai multe motive : **1)** fișa s-a extins pe conținu-

* La aceste tipuri de lecții au contribuit și o grupă de studenți practicanți de la Facultatea de filozofie, conduși de lector univ. CORNELIA GRÜMBERG.

tul a cinci lecții din manual ; nu toți elevii au înțeles să transforme grupul în echipă organizată funcțional (le-au lipsit strategiile de lucru ; elevii nu aveau abilitățile de cooperare formate ; **2)** timpul a fost insuficient pentru elevii mai slabi ; **3)** probele s-au dat ca un extemporal curent fără anunțare sau o pregătire specială ; **4)** comunicarea în grup a fost împiedicată de un mobilier neadecvat unei astfel de colaborări (bănci de cîte doi elevi). Pe viitor, o astfel de fișă, pentru anul II, se cere să fie : a) pretestată sau precedată de aplicarea fișei de activitate independentă și individuală (11, p. 24-27). Pentru elevii treptei I de liceu ar fi bine ca fișa să indice și sursa unde se găsește răspunsul fără a indica, firește, lecția și pagina ; b) să ofere modele de rezolvare în prealabil sau să fie precedată de o lecție de recapitulare și anunțată sau să se restrîngă la cuprinsul a 2-3 lecții învățate ; c) să cuprindă exerciții și teme de dificultate diferită pentru a părăsi „periculosul mit al curbei lui Gauss", pentru „o pedagogie a curbei în J" (5, p. 210-211), în care se stabilesc bareme minime de însușire a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor.

În timpul aplicării diferitelor fișe de lucru în grup am putut face o serie de observații pozitive proprii, care concordă cu rezultatele altor cercetători de la noi din țară și din literatura pedagogică și psihologică mondială. La toate clasele — chiar și la cele cu o motivație mai slabă la învățătură — s-a stabilit o disciplină foarte bună, o „liniște activă".

Cu ajutorul fișei, actul instruirii se convertește într-unul de autoinstruire. Desigur, în observațiile noastre am putut constata și unele aspecte negative semnalate de specialiști. Astfel : **1)** elevii slabi întîmpină greutăți în muncă dacă echipa e formată doar din ei (am avut astfel de echipe formate nefericit) ; **2)** dacă grupa nu e omogenă pentru început cel puțin, cei buni lucrează, iar cei slabi copiază rezultatele găsite de primii. Cu toate acestea, în grupă, în locul egoismului se dezvoltă simpatia, solidaritatea, cooperarea prin contacte mutuale, naturale și ușoare. Elevii slabi sau timizi nu mai sînt blocați, dispare inhibiția etc. Experimentul nostru, încă de la început, a confirmat, prin observație, discuție și sondaj, ca și prin unele date obiective certe, aspectul pozitiv al tehnicilor de grup (3, p. 236-237). Din confruntarea fișei cu răspunsurile din grila de corectare imediat după terminarea lucrului la ultima clasă, a existat o mare satisfacție pentru răspunsurile bune date prin această metodă nouă și oarecum surprinzătoare pentru ei. Într-o mare măsură metoda răspunde la întrebarea **Cum învață elevii.** Ea pune în evidență **condițiile** cele mai favorabile ale unor momente ale învățării cu diferite tipuri de relații. Prin fișa de lucru în grup, profesorul inițiază și stabilește obiectivele operaționale ale acțiunilor, apoi în clasă stimulează, îndrumă și încurajează sau sfătuiește elevii fără a-i dădăci. Prin corectarea și discutarea lor, fișele instruiesc, apreciază și notează obiectiv rezultatele muncii.

Observațiile, pe care le putem considera drept **concluzii** preliminarii certe, le grupăm în patru categorii privind : **1)** statutul și rolul elevului la lecție ; **2)** o nouă motivație a învățării ; **3)** relația elev-profesor și **4)** statutul și rolul profesorului în învățarea elevului. Elevii devin mai receptivi față de materia studiată. Învățarea în grup creează ceea ce Bruner numește motive „intrinseci" ale învățării, stimulînd voința de a învăța. Stimulează trebuința de a munci, de a crea, de a comunica, de a cunoaște, de a explora, de a alterna activitățile și de a obține performanțe. Fișa tematică și lucrul în grup organizează în mod nou „relația de întărire", cum o numește B.F. Skinner. Nu mai vorbim de posibilitățile multiple de adaptare și încredere în grup, pe care i le creează această metodă elevului. Relațiile interpersonale constituie și ele un factor indispensabil învățării și educării caracterului (6, p. 126). Elevul își formează pe neobservate deprinderea autocontrolului celor învățate, prin schimb de opinii și în cele din urmă prin consultarea surselor de informare. Lucrînd după fișă, elevul are conștiința că a lucrat, că a studiat, nu că a fost „ascultat" sau „verificat". În grup, elevul capătă diferite roluri prin care își însușește nu doar cunoștințele sociale ci și norme, valori, modele de comportament (1, p. 12-13). Se schimbă conținutul și caracterul relației profesor-elev. Dintr-o relație univocă și uneori rigidă, în care profesorul e activ iar elevul pasiv, profesorul controlor-elevul controlat, profesorul sursă de informații cînd elevul nu le caută, profesorul e acceptat și căutat cînd elevul îi simte nevoia. Dintr-o relație pur instructiv-rațională, ea devine relație educativă, afectivă, de apropiere. Îmbogățind relația profesor-elev, elev-elev, elev-grup, învățarea în echipă schimbă prin urmare statutul și rolul profesorului (3, p. 261) și al elevului în procesul de învățămînt după cum ne demonstrează experiența didactică contemporană (15, p. 120). Se evită conflictele de rol existente uneori în învățămîntul tradițional, înlocuindu-le cu o interacțiune sistematică și continuă între îndrumător și cel ce învață. Profesorul animă și îndrumă grupul în care individul creează conform principiului : „trebuie să placi pentru a-i instrui și educa". Fără a absolutiza metoda învățării în grup, introducerea ei, alături de alte metode — ca lecția-expunere, dezbaterea, teste etc., schimbă monotonia lecțiilor noastre și activează, instruiește și educă pe elev, subiectul acțiunii care lucrează la masa de lucru modulară cu o bibliotecă bine dotată. Desigur că numai dacă metoda se generalizează la majoritatea obiectelor se poate trece de la grupul de discuție la grupul de lucru cu muncă în echipă (8, p. 78). În continuarea cercetării, evident, se impune să folosim ca metodă de comparație a performanțelor în grup și a performanțelor individuale, pentru a constata adevărata valoare a productivității colective (7, p. 40).

BIBLIOGRAFIE

1. Buzás László, *Activitatea didactică pe grupe*, E.D.P. 1976.
2. Roger Cousinet, *L'education nouvelle*, 3 édition Delachaux-Niestle Neuchatel (Suisse), 1968.
3. Edgar Foure, *Apprendre a être*, trad. C.I.D.I., București, 1973.
4. Luminița Ghivirigă, *Relația profesori-elevi în perspectiva lecției moderne*, E.D.P. 1975.
5. Gilbert de Landsheere, *Evaluarea continuă a elevilor și examenelor*, Pedagogia secolului XX, E.D.P., 1975.
6. Leroy Gilbert, *Dialogul în educație*, E.D.P., 1974.
7. Germin de Montmellin, *L'interaction sociale dans les petits groupe*, în Paul Fraisse et Jean Piaget-Traite de psichologie expérimentale, IX, P.U.F., 1965.
8. Gilles Ferry, *Practica muncii în grup*, Pedagogia secolului XX, E.D.P., 1975.
9. Ion Orghidan, *Valențe educative ale muncii în gîndirea pedagogică contemporană*, în vol. *Școala și producția*, Ed. Litera, 1975.
10. Jean Piaget, *Psihologie și pedagogie*, E.D.P., 1972.
11. Valdemar Popa, *Fișa de activitate independentă și individuală a elevilor la filozofie*, în „Revista de pedagogie", nr. 9/1975.
12. Al. Roșca, *Creativitatea gîndirii în grup*, în vol. *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, 1967.
13. *Sociologia grupurilor mici* — cercetare bibliografică — B.C.U., 1972.
14. Anton Vasilescu, Vasile Popeangă, *Grupa de muncă în activitatea cercurilor școlare din liceu*, „Revista de pedagogie", 1/1971.
15. Mielu Zlate, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura politică, 1972.

FUNCȚII FORMATIVE ALE MODELELOR LA LECȚIILE DE ECOLOGIE

Lector univ. dr. NATALIA POPA
Prof. ANA CODRIN — Cluj-Napoca

Avînd în vedere importanța metodei modelării în procesul instructiv-educativ și plecînd de la imperativele școlii moderne, pe baza datelor de care dispunem, rezultate din cercetările efectuate, am încercat selectarea, construirea și apoi utilizarea unor modele la cîteva capitole reprezentative din ecologie. Am ales această disciplină pornind de la caracterul sistemic general al învățămîntului biologic, al stabilirii unor raporturi corecte între disciplinele înrudite și reflectarea în planul mintal al elevului al acestor corelații. Cunoașterea naturii nu este și nu poate fi un scop în sine. Ea urmărește formarea, în primul rînd, a unor convingeri și comportamente umane, îndreptate spre menținerea unor echilibre complexe de natură biologică pentru păstrarea nealterată a biosferei.

Ipoteza de la care am pornit a fost aceea de a verifica în ce măsură modelarea, la ecologie, ușurează munca elevului în asimilarea și interpretarea noțiunilor la această disciplină, și dacă se poate realiza o înțelegere și motivare superioară celei tradiționale. Cea mai importantă, dar în același timp cea mai grea, a fost încercarea de a ordona un anumit volum de informații care să fie transmis la lecție, în conformitate cu logica internă a modelării. Pentru aceasta, folosind experiența predării prin modelare la alte discipline **(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)**, ne-am gîndit la gruparea noțiunilor în jurul unor structuri materiale, orînduind modelele în ordinea descreșterii gradului lor de dificultate, de așa manieră încît elevii să utilizeze termenii de ecologie și mai ales procedeele euristice ale gîndirii ; stabilirea de legături cauzale, comparații, identificări, corelații între organisme și plante etc. Pe această linie este cunoscută poziția psihologilor (J.S. Bruner, P.I. Galperin, B. Zörgö ș.a.), adepții ideii că pentru a forma cu succes asemenea acțiuni mintale sau operații de gîndire trebuie să pornim aproape în toate cazurile de la forma lor materială externă, de la modele obiectuale.

Am ales din ecologie două teme mari în cadrul cărora am intervenit experimental :

I. Capitolul : **Biotopul, biocenoza, biosfera.**

A. Interacțiunea componentelor anorganice și organice din biosferă.

B. Ciclurile bio-geo-chimice (carbonul și oxigenul, ciclul azotic).

II. Capitolul : **Ecosistemele și structura lor.**

A. Configurația energetică a ecosistemului :

a) relația substanței și energiei în diverse compartimente ;

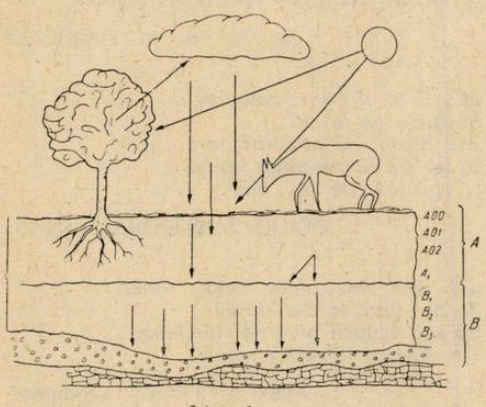
b) pătrunderea și transformarea energiei în ecosisteme ;

c) diagrama unui sistem de baltă.

B. Dinamica ecosistemelor.

Experimentul a avut loc în anul școlar 1975–1976, la școala generală din Someșeni, cu două clase (experimentală și de control). Am folosit modelul în trei variante adaptate după Odin, Woodbury, Margalef și colaboratorii.

În varianta I modelul de tip funcțional viza interacțiunea componentelor într-un sistem. Elevii aveau sarcina de a preciza direct în desen denumirile ecologice din legenda alăturată (vezi schema 1), prilej cu care elevii puteau utiliza cunoștințele primite și la alte materii (chimie, botanică, agricultură etc). În acest caz, am utilizat modelul care privea interacțiunea componentelor organice și anorganice



Schema 1

Ciclul edafic — circulația materiei în sol după Woodbury

Legenda

1. lumină
2. căldură
3. precipitație
4. transpirație
5. evaporare
6. apa
7. azot
8. minerale
9. orizont mineral A
10. substanțe organice
11. orizont organic B
12. material sfărîmat
13. roca mamă

din biosferă (ciclul edafic-circulația materiei în sol). Discuția preliminară purtată cu clasa viza următoarele întrebări : „Unde se duce apa pe care o absorb copacii din pădure ? Ce se întîmplă cu detergenții (sodă, perlan etc.) pe care omul îi deversează împreună cu apa folosită ? Ce fel de procese fizice și chimice se desfășoară în biosferă ?" etc.

Modelul avea deci funcția de a facilita trecerea de la euristica verbală, care privea direct singularul sau elementele de ordin particular, la euristica ansamblului, însumînd generalul, tipicul.

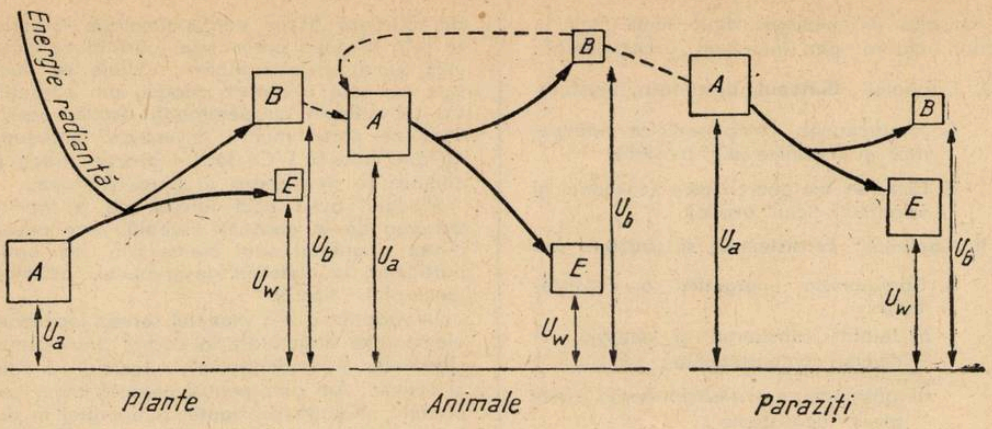
În varianta a II-a modelul servea localizării elementelor structurale în cadrul unui sistem cibernetic și evidențierea conexiunii directe și inverse. Am ales pentru această temă capitolul : „Relația substanței și energiei în diverse componente ale ecosistemului". Discuția preliminară a cuprins următoarele elemente cunoscute : Fructul căzut rămîne mult timp nealterat ? Cum i se schimbă culoarea ? Cărui fapt se datorește schimbarea culorii fructului căzut ? Ce fel de animale vizitează fructul ? Dacă revenim după cîteva zile în acel loc în ce stare îl vom găsi ? Vom găsi viespi în jurul lui ? De ce ?

Prin această discuție am reactualizat ce este un centru de activitate, precum și relația : plantă-animal-parazit **(vezi schema 2).**

Înainte de interpretarea modelului (fiecare elev avea pe masă un model), li s-a prezentat verbal un exemplu concret desfășurat și anume : „Cînd o capră consumă frunzele de pe ramurile copacului tînăr acesta pierde energie și atomi. Cuantele de energie absorbite de capră au o „viață scurtă", se transformă repede în căldură prin respirație, mișcare etc, fiind în final risipite în ecosistem. Prin dejecții sau moartea caprei atomii trec în habitat, iarăși ca substanțe anorganice după degradarea materiei organice. Rădăcinile pot extrage din nou din sol atomii pierduți cîndva. Curentul energetic parcurge, așadar, în ecosisteme cîteva etape dintre care unele sînt redate în desenul de mai sus."

Priviți desenul și încercați să dați răspunsul la următoarele întrebări : Ce s-ar întîmpla dacă atomii nu ar mai parcurge în migrația lor cicluri și s-ar acumula într-un loc undeva de unde nu ar mai putea fi accesibili migrației ? Ce s-ar întîmpla dacă nu ar exista reducători într-un lanț trofic și numai producători și consumatori ?

Intuind în mod independent gradul de înmagazinare a energiei potențiale, elevii deduc două aspecte și anume : că această energie variază de la o grupă funcțională de organisme la alta și că toate nivelurile trofice sînt interdependente energetic. Spre confirmare și fixare li se oferă un alt model din care reiese pătrunderea și transformarea energiei radiante în ecosistem, și li se cere să exprime prin propoziții scrise conținutul modelului. Elevii recepționează mesajul



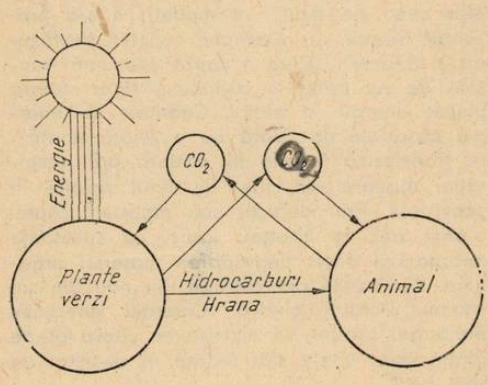
Schema 2

A. masa alim.
B. biomasa
E. exerciții
Y. energie radiantă

Relația substanței și energiei în diverse componente ale ecosistemului (după Margale).

Notă : Înălțimea la care sînt situate pătratele în raport cu linia orizontală exprimă energiile potențiale respective pe unitatea de masă U_a, U_b U_w.

transmis prin model, îl transpun în judecăți și raționamente potrivit cunoștințelor și experienței căpătate **(vezi schema 3).**



Schema 3

Pătrunderea și transformarea energiei radiante în ecosistem (după Dice din Balogh)

In varianta a III-a modelul viza relațiile mascate, care nu se puteau vedea sau deduce în interiorul sistemului, ci pretindea trecerea de la studiul totalităților complexe obținute prin observări și experiențe personale de durată, la studiul lor global (prin model). Am ales pentru această variantă capitolul privind : Dinamica ecosistemelor, temă pe care am conceput-o printr-un joc didactic preliminar. Li s-a cerut elevilor să caute în culegerile de poezie clasică versuri în care sînt caracterizate, din punct de vedere ecologic, ritmurile sezoniere ale biocenozei, pornindu-se de la diagrama ritmului de diurn al biocenozei. Am selecționat pentru oră cele mai reprezentative bucăți din care lipseau exact cuvintele vară, iarnă, primăvară și toamnă, dar care reprezentau aspectele prevernal (tranziție de la iarnă la vară), vernal (mai, începutul lui iunie), estival (mijlocul lui iunie, mijlocul lui iulie), autumnal (septembrie) și hiemal (noiembrie-martie). De exemplu :

„Afară-i... frunza-mprăștiată,
Iar vîntul zvîrle-n geamuri grele picuri,
Și tu citești scrisori din roase plicuri
Și într-un ceas gîndești la viața toată".

„Sonete" de M. EMINESCU

„Cu firea ei cea arzătoare
Sosit-a... pe la noi,
Toți pomii sînt în sărbătoare
În tei stă floare lîngă floare,
E dulce... pe la noi".

DUILIU ZAMFIRESCU, „Vara".

„Ah mult îmi place cînd... vine,
Să fiu afară la deal la vii
Să văd butucii plini de ciorchine,
De struguri rumeni și aurii".

ALEX. SIHLEANU, „Toamna"

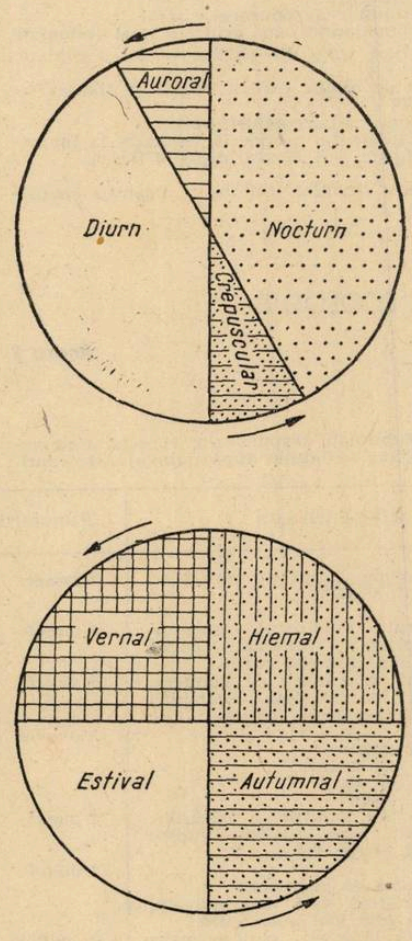
„Din văzduh cumplita... cerne norii de zăpadă
Lungi troiene călătoare adunate-n cer grămadă,
Fulgii zbor, plutesc în aer ca un roi de fluturi albi,
Răspîndind fiori de gheață pe ai țării umeri dalbi".

V. ALECSANDRI, „Iarna".

Elevii au dovedit un interes deosebit față de această formă, reușind să selecționeze cele mai reprezentative versuri din punct de vedere ecologic din poezia noastră clasică, dar au fost mai puțin receptivi față de poezia modernă.

Diagrama cu ritmurile (vezi schema 4) de la care s-a pornit privind „Dinamica ecosistemelor" nu a rămas un simplu mesaj, ci un cod imagistic, emițător, bogat de informații pentru fiecare dintre elevi. Prin utilizarea textelor literare (poezie, proză) la unele teme din ecologie realizăm dezideratul formativ al învățămîntului, interdisciplinaritatea, cultivăm sensibilitatea față de frumosul din natură, dragostea față de cei care au cîntat și prețuit inestimabilele ei frumuseți. Relații similare se pot face și între ecologie și muzică, arta grafică, pictură, sculptură etc.

Întrucît utilizarea modelelor presupune și suspendarea unor restricții, lărgirea cîmpului de posibilități, am verificat eficiența modelelor utilizate printr-o altă probă dată elevilor cu caracter practic operativ și



Schema 4

anume : intuirea unor formațiuni ecologice, situate în apropierea școlii și în vecinătatea cartierului.

Pentru aceasta fiecare elev a primit conturul hărții municipiului Cluj-Napoca la scara 1 : 300, pe care urmau să noteze după indicațiile din legendă următoarele : **a)** Ecosistemele din cartier și din vecinătatea acestuia studiate în timpul anului școlar ; **b)** Formele de poluare în cartier ; **c)** Ocrotirea mediului ambiant în cartier și în zonele apropiate ; **d)** Măsurile luate de statul nostru privind evitarea poluării ; **e)** Concluzii, notate separat în caiete **(vezi anexa 1).**

Transpunerea în anumite notații (cod simbolic) a informației cîștigate ne edifica asupra faptului că elevii au ajuns la înțelegerea fenomenelor, a structurii obiectelor, pot să-și organizeze activitatea în mod independent, au deja formate operații mintale prescurtate.

Pentru a face cîteva aprecieri de rigoare privind valoarea formativă a tehnicilor utilizate, am aplicat două teste recapitulative la clasa experimentală și de control. Comparate, sînt evidente răspunsurile corecte obținute la clasa experimentală și de control, 89% față de 62% la tema „Ecosisteme"; iar la tema privind poluarea, ambele clase au dat răspunsuri egale 82%. Din aplicarea jocului didactic privind dinamica ecosistemelor ne-am putut da seama de relațiile dintre literatură și ecologie oglindite în planul mintal al elevilor de clasa a VIII-a. Din păcate numai în proporție de 43% elevii de la clasa experimentală și 21% la clasa de control s-au descurcat bine și foarte bine, adică au reușit să prezinte cele mai semnificative exemple ecologico-literare. Aceasta înseamnă pe de o parte o sărăcire nejustificată a spațiului poetic și literar, iar pe de altă parte lipsa unor deprinderi de a realiza corelații interdisciplinare. Probele date au permis însă scoaterea în evidență a trăiniciei noțiunilor de chimie, biologie și geografie însușite anterior. Elevii de la ambele clase au motivat mai puțin științific cauzele care au determinat distrugerea peștilor din porțiunea rîului de lîngă școală (Becaș), poluat cu reziduurile din zona industrială a orașului.

Cum e și firesc, cele mai bune răspunsuri le-am obținut la clasa experimentală 79% și sub aspect calitativ la toate probele de verificare a rezultatelor, obținînd răspunsuri motivate cauzal, la care se adaugă receptivitatea, interesul, grija față de corectitudinea lor **(vezi anexa 2).**

1. Este de notat mai întîi faptul că și la ecologie elevul se poate descurca, pus fiind în fața unui material structurat (al unui model). Pornind de la acțiuni externe, controlabile, poate ajunge printr-o suită programată de pași la operații mintale prescurtate.

SCHEMA PE TABLĂ

Anexa 1

1. *Ecosisteme din cartier şi vecinătate*
   - naturale
     - — pădurea
     - — balta
     - — rîul (Someş)
     - — pîrîul (Becaş)
     - — păşunea C.A.P.
   - artificiale
     - — grădina de legume a C.A.P.
     - — livada de pomi
     - — culturi de cereale

2. *Formele de poluare în cartier*
   - Substanţe chimice folosite în grădina de legume a C.A.P. (aer, apă).
   - Gaze de la unele maşini care circulă pe şosea (aer).
   - Uleiurile minerale de la motoarele maşinilor agricole C.A.P. din *localitate* (apa).
   - Reziduurile de la fabricile din vecinătatea cartierului (apa).
   - Resturile menajere depozitate pe marginea rîului Someş şi a pîrîului Becaş.
   - Gunoaiele de la grajdurile C.A.P.-ului.

3. *Contribuţia elevilor la apărarea mediului din cartier*
   - Plantarea a 40 de plopi de-a lungul pîrîului Becaş din apropierea şcolii .
   - Curăţirea pîrîului Becaş, pe distanţa în care sînt amplasate locuinţele cetăţenilor şi şcoala.

4. *Măsuri luate de statul nostru pentru evitarea poluării*
   - Abordarea de legi privitoare la apărarea mediului ambiant.
   - Instalarea de filtre la coşurile de fum ale uzinelor şi fabricilor.
   - Folosirea în mod raţional a substanţelor chimice în agricultură şi industrie.
   - Înfiinţarea staţiunilor de epurare a apei.
   - Interzicerea claxonatului în centrele mai populate.

5. *Contribuţia elevilor la ocrotirea naturii în cartier şi zonele din apropiere.*
   - Îngrijirea spaţiilor verzi din cartier şi din apropierea lui.
   - Confecţionarea de căsuţe pentru păsări şi fixarea lor în livada C.A.P.
   - Confecţionarea de cuiburi pentru berze.
   - Discuţii cu cetăţenii din cartier în legătură cu interzicerea pescuitului în rîul Someş şi pîrîul Becaş.

În concluzie, li s-a recomandat elevilor vizionarea filmului intitulat : „Păstraţi spaţiile verzi".

TEXT RECAPITULATIV LA ECOLOGIE

Anexa 2

1. Numele şi prenumele .....
2. Clasa .....

Indicaţii : Daţi răspunsuri la întrebările de mai jos. Subliniaţi răspunsurile corecte. Completaţi tabelele şi modelele după cum se cere. (Nota se obţine după punctajul acordat).

Nr. crt.	Întrebarea	Răspunsul	Punctajul
1.	Ce ecosistem cunoaşteţi alcătuit din trei straturi şi unde l-aţi studiat ?	R. Ecositem de păşune pe care l-am studiat în C.A.P.	1 punct
2.	Subliniaţi alăturat păsările nocturne cu creion albastru şi pe cele diurne cu creion roşu.	R. Grangurul, huhurezul, presura, privighetoarea, piţigoiul, cucuveaua, florentinele, cucul,	1 punct
3.	Spre deosebire de biotopurile locale ce fel de forme biotice aţi observat în filmul „Ecosisteme" ?	R. Biotopuri de pădure de conifere. Biotopuri de mlaştină. Biotopuri de stepă. Biotopuri marine.	2 puncte
4.	Din ce fel de biotop fac parte următoarele plante : smîrdar, merişor, jneapăn, lumînărică, ienupăr ? Subliniaţi răspunsul corect.	R. — biotop marin — „ de pădure — „ de stepă — „ alpin	2 puncte
5.	De ce numărul păsărilor dintr-un ecosistem este mai mic în aspectul hiemal ?	R. Pentru că majoritatea păsărilor au migrat spre latitudini sudice unde îşi petrec iarna.	1 punct
6.	Din ce cauză, toamna, microfauna se retrage în litiera pădurii?	R. — se apără de duşmani, — temperatura este mai ridicată, — hrana este mai abundentă.	1 punct
7.	Ce denumire poartă componenţii biotici şi abiotici din balta de lîngă şcoală şi ce formează împreună ?	R. Formează biotopul şi biocenoza de baltă. Împreună formează ecosistemul de baltă.	2 puncte

DIMENSIUNEA ESTETICĂ A LECȚIEI

Prof. Valeriu Neștian

Un aspect încă vitregit al activității la catedră îl constituie dimensiunea estetică a lecției, conturată de unitatea în varietate, de spiritul creator al profesorului. Concentrînd partea cea mai importantă a muncii din școală, lecția se înfățișează ca un fenomen extrem de complex și dinamic, un adevărat act de creație. Privită astfel, i se pot conferi lecției valori estetice? Poate fi frumoasă o lecție, în sensul în care apreciem frumusețea unei creații literar-artistice? Sau, în ce măsură contribuie „infrumusețarea" lecției la realizarea integrală a scopului ei didactic?

Concepția despre predare ca artă — nu numai ca știință — este împărtășită astăzi de numeroși pedagogi, oameni de știință, cadre didactice. Unul dintre aceștia scrie textual : „Predarea include emoții care nu pot fi sistematic provocate și folosite, ca și valori umane care se află dincolo de domeniul științei... Predarea nu-i o reacție chimică ; ea este asemănătoare creării unei picturi sau elaborării unei piese muzicale sau, la un nivel mai de jos, ca aranjarea unei grădini ori alcătuirea unei scrisori către un prieten" (G. Highet)[1]. **Educatorul,** nefiind doar om de știință, în calitatea lui de **artist** dă elevilor, pe lîngă înțelepciunea sa, din credința și din dragostea sa. Măiestria lui înseamnă îmbinarea științei de a dirija acțiunea numită lecție cu arta de a fi o personalitate autentică și de a adapta creator strategia conducerii.

În viziunea lui G. Văideanu[2] înglobarea esteticului în procesul didactic este subordonată unor scopuri bine determinate : sporirea randamentului școlar, realizarea unui continuu transfer al informației în formație, stimularea creativității și a dragostei elevilor față de valorile estetice. Frumosul didactic, întocmai ca frumosul industrial, nu se adaugă, nu se aplică, ci se implică, în funcție de specificul domeniului, în mod curent și organic, în dinamica învățămîntului, cu rostul de a-i urmări eficiența. Iar un alt autor român estimează că „activitatea de la catedră poate deveni creatoare prin receptivitatea profesorului față de **dimensiunea estetică** a relațiilor sale cu elevii... **Profesoratul este arta de a instrui și educa sensibilizînd.** Dimensiunea estetică apare în activitățile cu elevii atunci cînd își face loc fenomenul **distanțării,** care întrerupe circuitul direct dintre trebuință și obiectul imediat al satisfacerii ei. Atunci, elevii percep în obiect (ansamblul de elemente care alcătuiesc lecția, activitatea în general) nu numai semnificația instructivă (deci utilitară), ci și ceea ce este expresie a actului creator al omului (profesorului). Atunci, clasa trăiește un sentiment greu definibil, de bucurie și mîndrie, mai precis, **sentimentul estetic**"[3].

Ceea ce atribuie lecției calificativul de „frumoasă", termen sinonim cu „reușită", pe planul valorilor intelectuale, moral-politice și estetice este, așadar, **elementul de creație** pe care-l conține.

Școala românească este depozitara unor valoroase tradiții în domeniul acesta. Investigația sub raport estetic a activității de la catedră a marilor profesori care au dat strălucire învățămîntului național — T. Maiorescu, G. Ibrăileanu, T. Vianu. G. Călinescu, Eugen Lovinescu ș.a. — evidențiază faptul că frumusețea a constituit o statornică componentă a lecțiilor și prelegerilor, că educația poate și trebuie concepută și practicată conform legilor artei. Despre profesorul Titu Maiorescu, bunăoară, unul din foștii săi studenți, savantul George Vâlsan, scria că „el a fost filozoful poet de la care am învățat să gîndim, pentru că ne-a făcut

[1] **A. Dicu, E. Dimitriu,** *Probleme de psihosociologie a educației*, Buc., Ed. științifică, 1973, p. 118.
[2] **G. Văideanu,** *Cultura estetică școlară*, Buc., E.D.P., 1967, p. 47 și urm.
[3] **Const. Parfene,** *Literatura în școală*, Piatra Neamț, 1975, p. 22—23.

să simțim gîndurile mari... Lecțiile lui prindeau aripi și se avîntau într-o măreață poezâ." În termeni analogi, alt învățăcel al fondatorului criticii literare românești, Ion Petrovici, menționează despre „frumusețea" artei sale pedagogice, ca despre un mijloc de a susține moralul și optimismul elevilor. Iar M. Ralea spunea cu privire la dascălul de liceu G. Ibrăileanu : „Ne fermeca, ne vrăjea (la lecții)".

Lecția frumoasă se diferențiază ca scop, structură și valoare, în funcție de personalitatea *educatorului, de disciplină* și de condițiile existente în școală și în clasă. Se prilejuiește o atmosferă, atestă o pasiune și degajă un anume farmec. Este acel inefabil al lecțiilor mari despre care scria Ștefan Bârsănescu, că „se desprinde din armonia și muzicalitatea cuvintelor, din gesturi, din priviri, din comportament, din prestigiu cultural, ca ceva deosebit, ca un plus" [4]. Păsind la catedră, profesorul care-și face un „credo" din datoria de a ține lecții frumoase se prezintă elevilor săi într-o ținută plină de distincție, cu o prestanță mimică și ton care cuprind suplețe, eleganță și măsură, determinate de o energie vie. De la primele fraze rostite, el își cucerește elevii și obține o autoritate inițială asupra lor, prin distincția formei de prezentare.

Frumusețea lecției obținută prin măiestria profesorului se definește și prin modul în care acesta reușește să utilizeze multiplele posibilități avute la îndemînă, pentru a-și împlini menirea : larga atragere a clasei la desfășurarea ei — verificarea acționînd în acest caz ca un feed-back permanent — dar și la pregătirea lecției (confecționarea de materiale, redactarea de microreferate, pregătirea unor proiecții etc). La realizarea unei lecții frumoase însăși estetica materialelor folosite (beletristică, pictură, muzică) are un rol covîrșitor, cu condiția sesizării și utilizării aspectelor ce-i pot conferi valoarea unei creații autentice.

Spre deosebire de alte fenomene, lecția — ca proces didactic — e ireversibilă și irepetabilă. Ea nu poate fi reprodusă aidoma, chiar dacă același profesor are ani în șir aceleași clase, sau dacă predă la clase paralele. Nu există, nu pot exista două lecții identice, măcar că ele se succed de la o clasă la alta. Lecțiile despre Alecsandri, de pildă, deși indicațiile programei și materialul din manual sînt aceleași, nu pot fi invariabile. Pe un fond unitar de cunoștințe, se grefează procedee metodice, ambianța emotivă, legături cu viața și cu momentul de actualitate diferențiate. Și, pe deasupra, o anume spontaneitate generală din frămîntarea inedită, „circumstanțială" a profesorului. Aceasta reflectă în chip perfect principiul **unității în varietate,** care dă lecției o coloratură intelectuală și afectivă aparte și scoate în lumină efortul creator al profesorului. Tocmai pentru a evita șablonul și rutina și a garanta unitatea de concepție și acțiune în predare este de dorit continuitatea personalului didactic în muncă, dar și promovarea treptată, potrivit *calităților reale, în unități școlare* de pe un rang superior. Altfel acest principiu se anulează de la sine.

Folosirea unor modalități diverse de lucru (expunerea și comentariul, conversația și analiza, prelegerea și seminarul școlar, utilizarea unui bogat material ajutător și a mijloacelor audio-vizuale moderne, organizarea unor discuții pe parcursul lecției și în vederea desprinderii concluziilor finale) creează o stare de satisfacție la toți elevii, iar dorința lor de a pătrunde, de a cunoaște și reține cele supuse minții și inimii lor se manifestă din plin.

O anumită lecție se poate înfățișa în numeroase variante, în funcție de multe elemente. Dacă se are în vedere, de exemplu, specificul liceului și al clasei, la un liceu industrial sau la cel de matematică-fizică se caută puncte de convergență cu științele realiste și cu viitoarea profesiune a elevilor; la licee de filologie și istorie, la cele pedagogice se poate da o mai mare extensiune problemelor interdisciplinare contingente cu filozofia și literatura universală ; la liceele agroindustriale se pot restrînge problemele nereferitoare la specialitatea școlii; la liceele de artă cunoștințele tangente cu istoria și teoria artei, cu estetica generală se cer extinse etc.

Expunerea profesorului, excluzînd detalii, date și informații istorice și descriptiviste, mobilizează atenția, memoria, judecata elevilor. În primul rînd, ilustrarea definițiilor și regulilor pe bază de exemple concrete, bogat alese din realitate, din istorie ori artă. Selecționate cu grijă și însoțite de explicații, asemenea exemple dau adolescenților posibilitatea unor contacte spirituale cu valori materiale și spirituale de mare elevație. Se aplică prin aceasta principiul armoniei dintre idee și concret, dintre teorie și „datum". De aceea, surprinde neplăcut atitudinea strict manualistă a unor profesori, care, ținîndu-se riguros de litera cărții, inhibă interesul elevilor prin obținerea de la raportarea lecției la realitatea vie, concretă.

[4] După **Șt. Bârsănescu.** *Pedagogia practică*, Craiova, Scrisul românesc, 1944, p. 35 și urm.

Pentru a urmări la lecțiile de limbă și literatura română, sentimentul de dragoste, profesorul va analiza cu pătrundere psihologică poezia „Floare albastră" de M. Eminescu, urmărind pe lîngă un scop cognitiv, un efect afectiv pregnant : trăiri profunde, simțăminte de simpatie pentru eroi, o anumită stare de înălțare spirituală. Reușita lecției încoronează **aplicarea principiului transferului esteticului în etic,** pe calea empatiei morale și acționează la un nivel valoric asupra personalității elevului. Lecția școlară nu este prelegere și transformarea orei de curs într-o prelegere **academică** pare riscantă sub raport educațional.

Ca și opera de artă, compoziția este un element al frumuseții. Simetria, ordinea și proporțiile sînt însușiri solicitate neîntrerupt, în chipuri felurite, în activitățile din clasă. Estetica lecției se înfăptuiește și prin **armonia ei lăuntrică.** Într-adevăr, o lecție frumoasă presupune cu necesitate respectul ordinii și dezvoltării ideilor, al proporției și simetriei părților ei în raport cu sistemul din care face parte. De aceea, profesorul se transformă într-un adversar hotărît al improvizației, al diletantismului profesional. Ostenelile sale se îndreaptă spre obținerea unei structuri logice a lecției, capabilă să înlesnească pătrunderea de către elevi a fibrelor intime ale fiecărui domeniu și interacțiunea diverselor ramuri. Lipsa unei bune organizări, a unei măiestrii metodice corespunzătoare eșuează lecția, o face inestetică.

Promovînd forma estetică în lecțiile ținute, profesorul o cultivă și în relațiile cu elevii. Încă în „momentul organizatoric" se iau măsurile adecvate pentru asigurarea acelui circuit emoțional și elementele ordonatoare favorabile desfășurării lecției într-un climat cvasi-solemn, estetic. Pentru aceasta, totul în clasă va purta marca „artistului" : ordinea și curățenia, ținuta profesorului și a elevilor, dispoziția de lucru.

Profesorul de română a avut întotdeauna un rol cultural dintre cele mai remarcabile. Prin munca sa, el influențează nu numai gustul tinerei generații, ci și modul de exprimare, verbală și scrisă, și modul de reprezentare și de comprehensiune a naturii și societății.

Actul pedagogic e, în ultimă instanță, un act politic. Integrat ca atare în programul cultural-educativ național și menit, în esența lui, a facilita formarea și consolidarea conștiinței socialiste, educarea tineretului în spiritul umanismului revoluționar, al tradițiilor progresiste și al frumosului, unui frumos selectat, potrivit idealurilor ce ne animă și discernămîntului critic care tre-trebuie să ne caracterizeze.

E cert că nu doar profesorul, dar și elevii concură substanțial și într-un mod creator la „înfrumusețarea" lecției, implicit la succesul ei. Gîndind, răspunzînd și lucrînd, ei arată nivelul și calitatea cunoștințelor și priceperilor dobîndite, preferințele, interesele și aptitudinile lor, atitudinea față de artă, cultura și știința modernă și față de îndatoririle școlare și obștești. În ultimă analiză, atitudinea lor politică și etico-estetică. Elevii demonstrează în toate momentele lecției facultatea de care dispun de însușire estetică a realității și care constituie pentru profesor o confirmare practică a reușitei muncii sale sau un anumit semnal de alarmă. Semnele încorporării esteticului în lecție circulă printr-un sistem de vase comunicante în însăși rămînerea în urmă la învățătură, urmare a dezorganizării timpului liber, deci un element antiestetic. Absența ideilor și precaritatea observației la unii elevi au implicații de ordin estetic și corectivul stă în apelul la rațiune și afectivitate. Dar, după formula lui G. Călinescu, „cu accepția analizei pe concret și evitarea generalităților goale".

Aceste considerații conduc la cîteva concluzii. Cea dintîi reclamă raportarea cu o crescîndă intensitate a problemelor esteticii marxiste la ansamblul pedagogiei socialiste din învățămîntul românesc. Desele întrepătrunderi între cele două domenii de activitate spirituală, ca și insuficienta aprofundare teoretică duce, cîteodată, la tendința de subordonare a uneia dintre cele două sfere, implicit la o inechitabilă substituire de valori. Apoi, trebuie socotită frumoasă lecția care incită curiozitatea elevilor, îi activează și îi dinamizează. O lecție de limba română, de pildă, în care profesorul are doar rolul discret de conducător, în care elevii lucrează pe firul călăuzitor dat, mergînd pas cu pas, printr-o argumentație ideologică-științifică, spre descoperirea finală, este, hotărît lucru, o lecție realmente frumoasă. A pune în activitate mintea elevilor, a-i face să trăiască procesul desfășurării lecției, să cucerească singuri concluzia la care trebuie să ajungă — iată caractere ale frumosului didactic, indiferent de profilul școlii și nivelul clasei.

Arta de a preda „cu farmecul și atracția frumuseții" e rodul unei străduințe de durată lungă, în vederea asimilării organice a culturii generale și de specialitate și a unei pregătiri ideologico-politice și pedagogice stimulatorii. Conferindu-i atribute estetice, lecției i se dezvăluie resurse inedite, orele de curs și celelalte activități devin mai atrăgătoare pentru școlari, iar educatorii își potențează influența formativă.

SINTALITATEA COLECTIVULUI ȘI PERSONALITATEA ELEVILOR

Conf. dr. IOAN NICOLA

Modernizarea educației în general, a învățământului în special, reprezintă punctul de convergență al cercetărilor din acest domeniu și preocuparea principală a tuturor factorilor implicați în desfășurarea acestui proces. Odată cu perfecționarea mijloacelor tehnice și asimilarea lor în procesul de învățământ, afirmația conform căreia profesorul rămîne factorul cel mai activ al modernizării li s-ar părea multora ca fiind exagerată. Dacă stăm însă să analizăm lucrurile în extensiunea și profunzimea lor, este imposibil să nu ajungem la aceeași constatare, atribuind profesorului rolul principal în această acțiune. Din cauza forței persuasive a tehnicizării, specifică epocii noastre, modernizarea este interpretată uneori în mod unilateral doar prin prisma contribuției acelor condiții și factori, independenți de concepția și atitudinea profesorului față de procesul în care este implicat ca subiect și agent.

În realitate, modernizarea este o acțiune complexă ce vizează toate componentele procesului de educație, inclusiv cele de ordin subiectiv ce țin de personalitatea profesorului. O optică deformată a acestuia, chiar dacă se referă la un aspect particular al activității pe care o conduce, poate avea consecințe negative asupra tehnologiei aplicate și, inevitabil, asupra obiectivelor urmărite.

Astfel, în urma unei anchete pe care am întreprins-o în rîndul cadrelor didactice, avînd ca obiectiv problematica colectivului de elevi, la întrebarea „Ce înseamnă a cunoaște colectivul de elevi ?", am obținut diferite răspunsuri care conduc spre aceeași constatare, anume aceea că în cele din urmă cunoașterea colectivului este redusă la cunoașterea membrilor săi. O asemenea constatare atestă prezența unei viziuni deformate în legătură cu colectivul de elevi, acesta fiind considerat ca o simplă reuniune de indivizi, trecîndu-se cu vederea peste ceea ce el are caracteristic și rezultă din conviețuirea lor.

Esența cunoașterii colectivului constă în relevarea acelor trăsături specifice lui ca întreg, ca sistem, prin care el se deosebește de alte grupuri sociale. Avînd în vedere că notele definitorii colectivului rezultă din interacțiunea ce se stabilește între membrii săi, aceștia fiind nu numai agenții, dar și purtătorii lor, înseamnă că oricît am încerca să facem abstracție de personalitatea acestora, așa ceva nu este posibil. La nivelul colectivului interdependența dintre social și psihologic se realizează prin intermediul rolurilor pe care le exercită membrii săi. În consecință, cunoașterea unor trăsături personale ne oferă posibilitatea să înțelegem mai bine semnificația rolurilor pe care le joacă, iar prin intermediul acestora să pătrundem în mecanismul procesului de interacțiune care declanșează și determină acele caracteristici ale colectivului ca un tot unitar. Cunoașterea poate parcurge și drumul invers de la trăsăturile definitorii colectivului, prin intermediul comportamentelor ce rezultă din exercitarea rolurilor, la condițiile interne și particularitățile psihologice ale elevilor. Urmează să întregim cele spuse mai sus în legătură cu cunoașterea colectivului de elevi, menționînd că, din punct de vedere pedagogic, ea constă în surprinderea caracteristicilor proprii colectivului ca unitate socială de sine stătătoare și a particularităților psihologice ale membrilor săi care stau la baza lor.

Așa după cum obiectivul fundamental al cunoașterii psihologice a elevilor este personalitatea lor, tot așa, pe alt plan, obiectivul fundamental al cunoașterii colectivelor de elevi trebuie să fie „sintalitatea acestora" (1). Analogia se justifică, dacă avem în vedere geneza și conținutul celor două categorii de personalitate și sintalitate. Perso-

nalitatea rezultă din modul în care sînt dispuse diversele componente psihice, iar sintalitatea din conținutul concret și modul în care se manifestă diferite trăsături de grup într-un colectiv concret. De aici putem desprinde cîteva direcții pe care trebuie să le avem în vedere în activitatea de cunoaștere a colectivului de elevi : descrierea și relevarea particularităților structurale ale colectivului (structura de comunicare, structura formală și structura informală) ; surprinderea unor aspecte privitoare la ierarhia statutelor elevilor în colectiv și a semnificației lor asupra interacțiunii dintre ei și a exercitării diverselor roluri ; cunoașterea unor aspecte privitoare la relația dintre liderii formali și informali ai colectivului ; detectarea normelor, valorilor și regulilor care tind să domine viața internă a colectivului ; aprecieri estimative în legătură cu oscilațiile coeziunii colectivului.

Toate aceste aspecte îngemănate într-un tot coerent ne vor oferi un tablou cît de cît aproximativ al sintalității colectivului. Urmează ca în acest sens să apelăm la metode și procedee adecvate, care să ne permită să pătrundem în acest „microunivers", în care se produc atîtea metamorfoze, multe dintre ele inaccesibile unei observații directe, din exterior.

Se ridică întrebarea : care este semnificația acestei sintalități pentru influențele educative ce se exercită asupra colectivului ? Fără să forțăm lucrurile, vom încerca să răspundem continuînd cu analogia menționată mai sus între personalitate și sintalitate. Este recunoscut din punct de vedere pedagogic că toate influențele mediului social și ale educației se răsfrîng asupra conștiinței și conduitei prin intermediul condițiilor interne, respectiv al particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor. Formula **S→(P)→R** (unde **S**=stimul, **P**=personalitate, **R**=răspuns) exprimă tocmai acest adevăr. Constatăm că între mesajul educațional (considerat ca stimul) și reacția (rezultat, răspuns, conduită) individului se intercalează personalitatea **(P)** sau ansamblul condițiilor interne care mijlocește relația dintre cei doi poli. Un fenomen asemănător considerăm că se produce și în cazul acțiunilor educative ce se exercită asupra colectivului. Toate influențele externe acționează prin intermediul condițiilor interne ale colectivului, acestea fiind incluse în conceptul de sintalitate. Avînd ca model formula de mai sus, propunem, prin analogie, o formulă asemănătoare pentru ceea ce se întîmplă la nivelul relației dintre influențele externe și reacția colectivului. Ea se prezintă astfel : **M → (S) → R** unde : **M** = mediul social în care includem toate influențele ce se exercită din exterior asupra colectivului, inclusiv cele educaționale ; **S** = sintalitatea colectivului sau ansamblul condițiilor interne ale acestuia și **R**=rezultatele obținute.

Toate influențele și acțiunile ce se exercită asupra colectivului, fie că vin din partea mediului social, fie că sînt organizate în mod special sînt asimilate prin intermediul acestor condiții interne sau a sintalității. Numai în acest fel ele vor produce anumite modificări în evoluția colectivului și vor avea eficiență educativă asupra sa. Mai departe, aceste modificări se vor proiecta, la rîndul lor, asupra conștiinței și conduitei fiecărui elev prin condițiile sale interne, respectiv a personalității sale. Deci acțiunile educative ce urmăresc formarea și consolidarea colectivului au sorți de izbîndă, în măsura în care sînt în concordanță cu condițiile sale interne, tot așa cum influențele și măsurile educative îndreptate în direcția formării conștiinței și conduitei elevilor vor avea rezultatele scontate, în măsura în care sînt în concordanță cu particularitățile de vîrstă și individuale ale acestora. Și într-un caz, și în altul, cauzele sau influențele externe acționează prin intermediul condițiilor interne, cu deosebirea că, în cazul colectivului, condițiile interne sînt date de sintalitatea sa, iar în cazul indivizilor, de personalitatea lor.

Ținînd cont de importanța și semnificația sintalității și personalității pentru întreaga activitate instructiv-educativă ce se desfășoară în școală, profesorul diriginte urmează să se preocupe deopotrivă de cunoașterea fenomenelor pe care ele le incumbă. Fiecare presupune, cum e și firesc, folosirea unor metode și procedee adecvate de cunoaștere. Sînt cunoscute în acest sens metodele și procedeele preconizate pentru cunoașterea personalității elevilor, rezultatele lor fiind consemnate în „Fișa pedagogică" ce se întocmește pentru fiecare elev. Literatura de specialitate consacrată acestui aspect este destul de bogată. Faptul este explicabil, dacă ne gîndim că o justă orientare școlară și profesională nu este posibilă fără o cunoaștere profundă a personalității copilului. În majoritatea lucrărilor cele două domenii se intersectează. Din punct de vedere practic dirigintele este cel care se preocupă și răspunde nemijlocit de ambele probleme, atît de cunoașterea elevilor, cît și de orientarea școlară și profesională a lor.

Nu același lucru se poate spune despre informarea și familiarizarea profesorilor cu problemele și instrumentele privitoare la colectivul de elevi și cunoașterea sa. Lucrările apărute pînă în prezent ne oferă o viziune de ansamblu asupra colectivului, sugerînd totodată un ansamblu de metode și procedee a căror utilitate și mod de aplicare au fost verificate de practică. Un loc important în cadrul acestora îl ocupă tehnicile sociometrice. Ele au intrat în arsenalul instrumentelor de lucru ale profesorului, fiindu-i indispensabile în activitatea sa. Lucrările apărute pînă în prezent se ocupă în mod detaliat de aceste tehnici, atît din

punct de vedere teoretic, cît și din punct de vedere practic (cf. 3, 5, 7, 10). Dacă le urmărim cu atenție, constatăm că fiecare din ele surprinde diverse aspecte ale sintalității, inaccesibile unor observații directe oricît de minuțioase și fine ar fi ele.

Cu toate acestea, cunoașterea sintalității colectivului de elevi și a personalității membrilor săi nu constituie două acțiuni paralele sau independente una de alta. Din contră, ele se completează reciproc, nu numai din punct de vedere gnoseologic, al informațiilor pe care ni le oferă, ci și din punct de vedere metodologic. Deosebirea calitativă se menține totuși, ea fiind determinată de specificul „realității" ce urmează a fi cunoscută. Conținutul sintalității este deosebit de cel al personalității. Această deosebire se manifestă pe fondul unității lor, sintalitatea ca fenomen emergent apare din conviețuirea unor personalități, iar acestea, la rîndul lor, sînt purtătoare și imprimă o anumită coloratură celei dintîi. Cunoscînd sintalitatea, vom putea face anumite aprecieri cu privire la unele componente ale personalității și invers, cunoscînd personalitatea indivizilor din care este format colectivul, vom putea interpreta unele manifestări ale sintalității.

Interdependența dintre personalitate și sintalitate rezultă din însăși coexistența lor, care ar putea fi exprimată cu ajutorul formulei : **M→(S)→(P)→R**, unde : **M** = mediul extern (influențe sociale și educative) ; **S** = sintalitate ; **P** = personalitate ; **R** = răspuns (reacție, rezultate).

Se observă că **S** și **P** constituie un bloc ce se interpune între cele două extreme, mediul și rezultatul obținut. Fenomenele ce au loc în interiorul acestui bloc nu pot fi cunoscute în totalitatea lor, decît îmbinînd cele două categorii de metode, unele ce vizează personalitatea, altele ce vizează sintalitatea. Din interpătrunderea celor două componente ale acestui bloc rezultă o serie întreagă de variabile, care nu pot fi surprinse decît prin raportarea rezultatelor obținute cu ajutorul unor metode diferite.

BIBLIOGRAFIE

1. CATTEL, B. REYMOND: Concepts and Methods in the Measurement of Group Syntality, în vol. „Small Group ", New York, 1966.
2. CRĂCIUNESCU, ROMULUS: Studiul clasei de elevi ca grup social, în „Revista de pedagogie" nr. 3/1970.
3. GOLU, PANTELIMON: Psihologia socială, E.D.P., București, 1974.
4. HARE, PAUL. A.: Handbook of Small Group Research, New York, 1965.
5. NICOLA, IOAN: Microsociologia colectivului de elevi, E.D.P., București, 1974.
6. * * * Pédagogie et psichologie des groupes, Paris, 1966.
7. RADU, N. și COLAB: Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare, E.D.P., București, 1974.
8. * * * Studii de sociologie și psihologie socială, Ed. politică. București, 1968.
9. * * * The Sociometry Reader, The Free Press of Glencoe Illinois, 1960.
10. ZLATE, M.: Psihologia socială a grupurilor școlare, Ed. politică, București, 1972.

INTERPRETAREA — ACT ȘI METODĂ ÎN DIAGNOSTICUL CARACTERISTICILOR DE PERSONALITATE

Ion Holban

1.

Prin lucrarea de față abordăm una dintre cele mai dificile probleme ale diagnosticului : **stabilirea valorii corecte a datelor** cu privire la structura psihologică a persoanei, obținute prin diferite metode de investigație. Complexitatea problemei la care ne referim este determinată de un ansamblu de caracteristici, pe care le prezintă în psihologie o situație dată : orice fapt de conduită este

susceptibil de a i se acorda conținuturi diferite ; această plurivalență în semnificație limitează, pentru cunoaștere, valoarea simplei înregistrări a actului ; orice trăsătură de personalitate dobîndește valoare, în cazul concret al unei persoane, prin locul pe care-l ocupă în ansamblul celorlalte caracteristici (dominare, subordonare, concurență), simpla consemnare a prezenței unei caracteristici fiind adesea lipsită de prea mare importanță ; de asemenea, orice caracteristică a unei persoane este condiționată de valoarea ei, de gradul ei de integrare pe care-l prezintă în configurația psihică a persoanei, cît și de specificul configurației în cauză ; necunoașterea configurației psihice limitează valoarea informației referitoare la un aspect de detaliu.

Rezolvarea acestor situații înseamnă, practic, obținerea cunoașterii, înseamnă trecerea de la simpla înregistrare a unui fapt la cunoașterea valorii și semnificației sale. Operația respectivă implică stabilirea de relații între informații, raportări, diferențieri și corelații care conduc la înțelegerea faptelor. Formularea primei ipoteze reprezintă primul pas în acordarea unei semnificații faptelor înregistrate și exprimă o relație posibilă. Succesiunea unor ipoteze, mai mult sau mai puțin expres formulate și rezolvarea lor reprezintă de fapt modalități de interpretare a fapelor, în vederea clarificării conținutului și poziției lor. Interpretarea apare astfel ca un proces mintal, superior și complex, expresiv pentru valoarea ființei umane în genere și a personalității în special, prezent în orice încercare a omului de cunoaștere a realității și care face pe om de neînlăturat din orice circuit informațional (în automatizare, de exemplu, omul este o verigă indispensabilă de legătură între două sisteme de telecomandă). Interpretarea ca act sau ca metodă aparține tuturor științelor. În medicină, de exemplu, ea intervine acordînd valoarea datelor obținute chiar prin cele mai neîndoielnice tehnici (interpretarea plăcii radiografice, a datelor dintr-un buletin de analiză a formulei sanguine). În acest context de situații, a interpreta înseamnă a da sens unui fapt, înseamnă a trece de la conținut ambiguu la unul clar ; de la o informație susceptibilă de a primi accepții diferite, la una certă, univocă ; de la nesiguranța înțelegerii la siguranță ; de la ceva ce este „posibil", la ceva ce este „real".

2.

Interpretarea crește în amploare, cu cît ne depărtăm de lumea fenomenelor fizice sau chimice spre realitățile sociale sau psihologice. **Fenomenele psihice** au prin excelență **calitatea de a putea fi interpretate.** Calitatea respectivă apare ca o consecință a unora dintre caracteristicile pe care aceste fenomene le prezintă și dintre care este suficient să menționăm două : prima se referă la interdependența existentă între faptele psihice, la unitatea acestora, ceea ce face ca în situația fiecărui act să apară necesitatea raportării la ansamblu ; a doua se referă la faptul că un act psihic nu poate fi înțeles în semnificația sa decît prin cunoașterea mobilurilor intime care l-au determinat.

În genere, înțelegerea reacției are loc în condițiile cunoașterii situației, a personalității și a semnificației pe care o prezintă pentru persoană situația în care se află. Așa cum situații diferențiate (uneori chiar identice) pot determina la aceeași persoană reacții de natură și intensitate diferită, tot astfel aceeași situație poate determina reacții diferite la persoane diferite. Aceste trei elemente (personalitatea, situația și valoarea situației pentru persoană) pot fi considerate ca parametri la care trebuie să raportăm actul persoanei pentru a-l înțelege. Acțiunea respectivă, restrînsă la limitele unui act concret, constituie o acțiune de interpretare, care permite înțelegerea faptelor persoanei și, indirect, contribuie la cunoașterea personalității.

Pe un plan mai concret, semnificația faptelor unei persoane nu poate fi stabilită fără cunoașterea mobilurilor ce le-au determinat. Pentru a nu se crea confuzii, precizăm că prin mobiluri nu trebuie să se înțeleagă aspectele motivaționale considerate în mod restrîns (atitudini, interese, necesități), ci relația de acceptare sau de respingere ce se stabilește într-un anumit moment între o realitate exterioară și personalitatea privită în ansamblu, prin tot ceea ce exprimă statutul său social sau statutul pe care-l impune persoana celor din jur și care condiționează natura specifică a relațiilor fiecărei persoane. Căci, conduita fiecărui om, pe planul relațiilor sociale, exprimă moduri de acomodare ce diferă în funcție de caracteristicile persoanei cu care intră în relație. Este destul să reflectăm asupra cauzelor care pot determina întîrzierea unui elev la școală și motivele care-l pot determina să nu intre în clasă după intrarea profesorului. Aceluiași fapt i se pot atribui cauze și semnificații variate. A formula aprecieri, înainte de a cunoaște suportul real psihologic, înseamnă a avea puține șanse de a nu greși. Faptele psihice, nu numai că permit interpretarea, ci, pentru înțelegerea lor, **interpretarea este o condiție sine qua non.**

3.

Interpretarea ca act. Actul interpretării este, practic, legat de orice act de cunoaștere. În genere, se poate afirma că nu există

cunoaștere și nu există înțelegere fără interpretare. Interpretarea acordă unui fapt sensuri și dimensiuni. De aceea, interpretarea poate fi privită ca un moment metodologic imediat înregistrării unor fapte. Uneori ea își îndeplinește funcțiile sale chiar concomitent cu această înregistrare. În timpul observației, de exemplu, cercetătorul interpretează. La fel în timpul convorbirii sau al experimentului. Este implicată aci o calitate a omului, aceea de a nu putea rămîne pasiv în fața realității.

Acordarea de prioritate unor acte sau formularea unor ipoteze, în funcție de care cercetarea capătă direcții și se organizează, este rezultatul unei prelucrări a faptelor, al interpretării și acordării de sensuri. Ca act, în conținutul oricăror metode, interpretarea are astfel roluri bine conturate, dintre care menționăm : contribuie la identificarea motivației oricărui act de conduită ; permite sesizarea importanței unui fapt izolat (considerîndu-l act revelator) în precizarea concluziilor (o funcție anticipativă) ; stabilește semnificația corectă a unui fapt în funcție de contextul în care apare sau de caracteristicile sau starea de moment a persoanei ; ridică valoarea informației obținute la un nivel superior înregistrării mecanice (simplității acestei înregistrări) sau prezentării dogmatice.

Prezența actelor de interpretare în investigații organizate prin alte metode scoate în evidență faptul că într-o investigație nu se poate folosi niciodată o singură metodă. Observația este prezentă în convorbire, în experiment, în analiza faptelor, în clasificări, precum convorbirea nu este absentă, adeseori, în observație sau în experiment. O investigație este organizată cu prioritate printr-o anumită metodă, dar niciodată cu exclusivitate prin una. Metoda prioritară devine metoda dominantă și atribuie studiului caracteristica respectivă. Această interpătrundere și intercondiționare metodologică este generală, dar se întîlnește cu un caracter accentuat în psihologie. Indiferent însă de contextul metodologic în care se găsesc, actele de interpretare se desfășoară după reguli ce le sînt specifice.

4.

Interpretarea ca metodă. Multitudinea faptelor consemnate nu constituie prin ea însăși cunoașterea. Orice cunoaștere este rezultatul unei prelucrări a informației. Această operație implică : clasificarea datelor în funcție de problematica la care se referă ; analiza valorii datelor existente în fiecare compartiment ; trierea informațiilor în funcție de valoarea lor ; prelucrarea informației existente în vederea stabilirii semnificației ei și distingerea caracteristicilor dominante ; integrarea în unitate a informației prin organizarea acesteia într-un sistem, expresie a configurației existente între fapte la nivelul personalității.

Cunoașterea este astfel rezultatul prelucrării informației. În fiecare moment al investigației cercetătorul elaborează judecăți asupra valorii informației pe care o posedă, dă sentințe de respingere sau de reținere, pune note. Cercetătorul face, de asemenea, permanent corelații între fapte, între semnificația acestora, stabilește analogii și paralelisme, stabilește contradicții, încearcă să rezolve contradicțiile de suprafață, integrează elemente izolate într-un sistem, raportează elementele izolate la acest sistem, emite permanent ipoteze și încearcă să le rezolve. Trecerea din ipoteză în ipoteză conduce la identificarea liniilor prezente în organizarea psihică a unei persoane. Operațiile inductive și deductive alcătuiesc un păienjeniș al liniilor întrevăzute pentru înțelegerea persoanei. Fiecare ipoteză este sugerată de fapte și este menținută de verificarea ei prin faptele izolate. Acest proces dificil și amplu de prelucrare constituie însuși fondul metodei interpretative.

Trecerea de la faptele izolate la înțelegerea personalității nu constituie singura situație în care metoda interpretativă își verifică valoarea sa deosebită și unică. De fapt, cunoașterea personalității devine o condiție a înțelegerii conduitei sale, a reacțiilor sale în diferite situații, a acceptării sau a refuzului de a acționa în diferite împrejurări. Adoptarea acestui punct de vedere constituie o atitudine diametral opusă behaviorismului : trecerea de la simpla înregistrare a faptului (comportamentului) la cunoaștere este posibilă numai prin raportarea la întreg. Metoda interpretativă reprezintă modalitatea sau instrumentul care, folosit cu perspicacitate, permite această transferare de informare, colorarea specifică a faptului și crearea condiției ca el să poată fi văzut ca o expresie a formei permanente de manifestare a persoanei. Ea intervine chiar în atribuirea calificativului de **normal** unor reacții, căci alături de normalul exprimat prin dispersiunea statistică a valorilor sau în funcție de vîrstă există și un „normal" subiectiv, condiționat de structura persoanei : este normal ca un schizotim să evite societatea, ca un hiperemotiv să se bîlbîie etc.

Prin faptul că este o metodă generală, metoda interpretativă este prezentă și în laborator, unde conduce la acordarea adevăratei semnificații randamentului obținut la o probă. Dacă prezența echilibrului psihic constituie o condiție a exprimării normale a capacităților, prezența emotivității sau a precipitării împiedică această adecvată manifestare, iar randamentele la probă (în cazurile amintite) sînt sub nivelul posibilităților. Această spicuire de situații, făcută cu rol demonstrativ, permite formularea ideii că, în psihologie, cunoașterea este fundamentată pe interpretare.

5.

Precizări metodologice. Discuția purtată cu privire la metoda interpretativă ar putea permite formularea unei întrebări. Întreaga acțiune de prelucrare a informației despre care am vorbit, constituie în adevăr o metodă, sau este o etapă în elaborarea concluziilor unei cercetări ? Înlăturînd alternativa exprimată prin întrebarea respectivă, credem că pot fi admise ca valabile ambele posibilități.

Fără îndoială, interpretarea este un stadiu în stabilirea adevărului. El succede stadiului adunării de date, în care metoda observației, a anchetei, a chestionarului, a convorbirii sau a experimentului intervin și acoperă o primă operație. Interpretarea se interpune între acest stadiu (al adunării informațiilor) și cel al formulării adevărului, exprimînd efortul de ordonare a datelor, de explicare (găsirea unui principiu explicativ), de a realiza o generalizare, de a ajunge la unitatea informației prin integrarea diversității faptelor concrete într-un sistem.

Stadiul prelucrării informației este, fără îndoială, o etapă necesară în cercetare. El ridică însă pentru metodologie o problemă, și anume, problema metodei prin care această operație poate fi îndeplinită. Interpretarea ca metodă răspunde acestei necesități metodologice, rezolvă o problemă în procesul cunoașterii, reprezentînd modalitatea prin care se pot realiza operațiile respective. Orice metodă trebuie să satisfacă o necesitate în cunoaștere. Astfel, metoda longitudinală satisface necesitatea urmăririi genezei structurilor în însuși procesul lor de consolidare ; metoda experimentală rezolvă problema verificării ipotezelor formulate pe baza faptelor observate etc.

Pentru obținerea unor concluzii corecte, în acțiunea de interpretare trebuie respectate anumite principii, dintre care menționăm : să nu se pornească la lucru prin adoptarea unor idei preconcepute ; criteriile adoptate ca bază de cercetare să fie sugerate de fapte ; principiile întrevăzute să se verifice prin cît mai multe din informațiile deținute ; valoarea unui principiu să fie apreciată în funcție de capacitatea lui de a aduce o contribuție la înțelegerea personalității în ansamblu ; contradicțiile dintre date să formeze obiectul unei analize ample ; datele prelucrate să prezinte siguranța veracității lor ; faptele să fie privite prin contextul psihic, a cărui exprimare au fost și prin contextul de împrejurări în care s-au produs etc.

6.

Delimitări. Prin conținutul său, metoda interpretativă se apropie de metoda biografică, de metoda clinică și de metoda intercorelației psihologice dintre probe. Această apropiere impune cîteva precizări. Atît metoda interpretativă, cît și cea biografică au la bază actul interpretării, dar, în timp ce metoda interpretativă abordează personalitatea transversal, urmărind dinamica existentă între variabilele personalității într-un anumit moment din viața persoanei, metoda biografică o abordează longitudinal, identificînd dinamica dintre diferite variabile (de personalitate și mediu) văzută în dependența lor cauzală în timp.

Metoda clinică constituie o formă specializată a metodei interpretative, în care se confruntă personalitatea bolnavului cu simptomatologia bolii, în vederea stabilirii unui diagnostic medical.

Metoda intercorelației psihologice dintre probe are la bază interpretarea, dar cu referire, pe primul plan, la structura probelor, la contextul psihologic în care variabila diagnosticată este plasată în condițiile probei.

7.

Considerații finale. Privită în ansamblu, metoda interpretativă prezintă următoarele caracteristici : este o metodă de investigație calitativă : conduce la cunoașterea personalității prin analiza relației dintre fapte, a conținuturilor psihice ale acestor fapte. Este o metodă de diagnostic fin, care permite diferențieri mai puțin accesibile altor metode ; atitudinea de a interpreta pe care o impune cercetătorului trebuie opusă dogmatismului, credinței oarbe în anumite instrumente sau în anumite idei. Considerarea testelor proiective ca teste de interpretare poate exprima și o reacție împotriva testelor psihometrice ; trecerea de la faptele izolate spre personalitate implică un proces de sinteză, de exprimare a întregului prin coordonatele sale generale ; în psihologie, metoda interpretativă postulează adevărul că faptul psihic nu poate fi înțeles decît prin raportare la întreg ; în pedagogie constituie condiția înțelegerii copilului, considerarea acestuia, funcțional, abordînd relația copil-mediu.

Aceste considerații ne îndreptățesc să considerăm metoda interpretativă ca metodă de bază în orice diagnostic, în cel psihologic în special. Din aceleași motive, credem că într-un laborator psihologul trebuie să fie un mare specialist, cu capacitate deosebită de înțelegere și prelucrare a datelor, iar atunci cînd rutina îl transformă într-un simplu tehnician, ce acordă datelor valoare absolută și folosește soluții șablon, este mai bine să se retragă, cel puțin din respect și dragoste pentru oamenii care-i solicită sprijinul.

REPERE PENTRU REEVALUAREA OBIECTIVELOR ȘI METODELOR DE EDUCARE A ADOLESCENȚILOR

Conf. univ. dr. Ion Dumitrescu

În condițiile revoluției tehnico-științifice, problema raporturilor dintre tineri și adulți, a integrării socio-profesionale a tineretului, trebuie văzută și în funcție de diferitele sisteme sociale, fiindcă, „într-un fel discutăm această chestiune cînd avem de-a face cu o structură social-economică pe care o concepem odată pentru totdeauna... și altfel cînd concepem formarea generației tinerei ca o generație capabilă, nu numai să înțeleagă și să lucreze într-un spirit modern, ci să și acționeze într-o măsură care să permită modelarea continuă a individului și a structurilor..., pentru ca în acest context să se realizeze pe deplin individual ca personalitate" (1, p. 122).

Practica socială socialistă a demonstrat că tineretul se poate manifesta ca factor real de dezvoltare, că statutul de „marginalitate" pe care-l conferă societatea capitalistă nu este inevitabil în întreaga lume contemporană, ci este... „produsul unor anumite împrejurări social-economice, al unor anumite raporturi sociale și ideologice. El poate și trebuie să fie înlăturat printr-o transformare adecvată a statutului și rolului tineretului, întemeiată pe o nouă înțelegere a esenței sociale a acestuia" (2, p. 48–49), așa cum se petrec lucrurile în socialism.

Cercetările efectuate la noi în țară au demonstrat, de asemenea, că adolescenții școlari sînt preocupați de găsirea unui model și făurirea unui ideal în viață, principala sursă a acestora fiind societatea socialistă (3), infirmînd, astfel, tezele care susțin că societatea contemporană în întregul ei nu ar mai fi capabilă să ofere adolescenților modele și idealuri de viață.

Făcînd o analiză profundă a mișcărilor studențești din lumea capitalistă, tovarășul Nicolae Ceaușescu le explica astfel : „Noi apreciem aceasta ca un fenomen pozitiv și avem convingerea că mișcările sociale ale tineretului, ale studenților, **inspirate din dorința schimbării rînduielilor burgheze,** perfecționării organizării sociale în pas cu cerințele progresului — indiferent că în cadrul lor sînt diverse orientări — **reprezintă un factor de seamă în lupta forțelor revoluționare, antiimperialiste mondiale, în transformarea socialistă a lumii"** (4, p. 14) (subl. aut).

Toate acestea demonstrează, o dată în plus, lipsa de consistență atît a teoriei „convergenței", cît și a celei „funcționaliste"*, confirmînd justețea afirmației că tineretul contemporan nu este unic și el trebuie potrivit și tratat în funcție de structura socială în care trăiește. În fine, în Raportul final al Conferinței internaționale a tineretului (Grenoble, 1964), se arată că „în condițiile unei influențe educative adecvate", tinerii sînt capabili să preia și să exercite responsabilități în mod autohton, să participe, deci, la viața socială, fără a intra prin aceasta în conflict cu adulții.

Și în ce constau, în fond, „condițiile unei influențe educative adecvate" ? Sînt complexe, desigur, dar noi ne-am oprit numai asupra a două dintre ele, considerîndu-le, **pentru practica activității educaționale, mai ales cu tineretul școlar, ca prioritare. Este**

* Teoria „convergenței" susține existența, în lumea contemporană, a unui „tineret unic" — indiferent de structura socială în care trăiește. Teoria „funcționalistă" consideră pe adolescenți ca „produse pasive" ale societății. Necesitățile lor de a depăși unele tensiuni, în raporturile cu adulții, tensiuni create de conflicte de rol, s-ar armoniza pe nesimțite cu exigențele funcționale ale sistemului social, dînd — astfel — naștere unei societăți „armonioase".

vorba mai întîi de faptul că educația, fiind „un proces continuu de invenție socială", fiecare generație trebuie să-și redefinească **scopurile** educației, în raport cu gradul de libertate și raționalitate, pe care viitoarea generație urmează să-l atingă. Este necesar ca ea să fie nu numai „prescriptivă", ci și „normativă", adică să prezinte atît criteriile, cît și **obiectivele** de realizat. Oprindu-ne deocamdată asupra acestei prime condiții ale unei educații adecvate — în lumea contemporană în general și în socialism în special — ce constatăm în practica multor școli ? Că obiectivele activității educative, așa cum se oglindesc ele în planurile generale de muncă ale școlilor sau diriginților, profesorilor de diferite specialități — se reduc la obiective foarte restrînse, „tradiționale" și formulate la modul cel mai general posibil. Reducerea numărului de geamuri sparte, clanțe defecte, bănci degradate și „respectul părinților și profesorilor", constituie — în același timp și în aceeași măsură — obiective și criterii de apreciere a atitudinii corespunzătoare față de bunul obștesc (sau muncă), patriotismului sau conduitei civilizate. Se „combat" în fiecare an doar aceste lipsuri, dar ele se încăpățînează... să se repete ; mai scad, ca număr sau frecvență, în unele etape și în felul acesta se realizează „profilul moral" al tînărului, cerut de societate și — uneori — chiar „integrarea socială".

Sperăm să fim bine înțeleși : nu considerăm că asemenea preocupări nu au rolul lor. Credem însă că este bine să ne întrebăm, dacă ele sînt suficiente, dacă ele reprezintă formele adecvate și superioare de „participare" a tineretului la dezvoltarea națională, dacă ele sînt singurele obiective care rezultă din comanda socială ; dacă ele acoperă integral cerința de a forma tineretului o concepție privind rolul lui în lumea contemporană ; dacă acoperă integral cerința formulată, față de activitatea educativă, în documentele de partid și de stat, la Congresul al XI-lea al P.C.R., la Congresul educației politice și al culturii socialiste și la Plenara C.C. al P.C.R. din 28-29 iunie a.c. Ne referim, de exemplu, la cerința ca : întreaga activitate de educare și formare a conștiinței socialiste să ducă la crearea unui nou **umanism,** care pune pe primul plan omul și, totodată, îmbină interesele particulare cu cele ale întregii societăți ; **cultivarea mîndriei de a aduce o contribuție originală la progresul rapid al patriei noastre și la patrimoniul cunoașterii universale ;** formarea la tineretul școlar a unui patriotism, așa cum a fost el definit de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, patriotism în cadrul căruia ocupă un loc însemnat cerința de „a milita activ pentru prietenie cu toate popoarele țărilor socialiste, cu popoarele statelor în curs de dezvoltare, cu toate popoarele lumii, pentru cauza păcii și colaborării" (5, p. 44). Sub aceste aspecte să nu uităm că România este autoarea unei valoroase propuneri de educare a tinerei generații în spiritul păcii, propunere făcută la cea de-a XX-a sesiune O.N.U. (1965) și adoptată în unanimitate, iar între 23–25 iunie 1971 s-a întrunit la București un grup internațional de experți, avînd însărcinarea să studieze căile de a pune în practică principiile declarației adoptate la sesiunea menționată.

Un factor cu o contribuție importantă la apropierea între generații — în vederea participării active a celei tinere la dezvoltarea națională — este cunoașterea mai bună a tineretului, iar una dintre căile care duc la această cunoaștere este **autodefinirea.** Recurgînd la autodefinire, am considerat că putem cunoaște mai bine ce probleme frămîntă tineretul școlar și în rezolvarea cărora acesta are o mai mare nevoie de ajutor din partea adulților. Avantajul este dublu : cunoașterea, pe de o parte, în ce măsură ei sînt frămîntați de problemele reale ale lumii contemporane, ancorarea lor în asemenea probleme dîndu-ne indicații prețioase asupra participării la rezolvarea lor ; pe de altă parte, primind ajutorul adulților în rezolvarea lor, se vor apropia mai mult de aceștia, vor participa într-o măsură sporită, alături de ei și la rezolvarea altor probleme. Care sînt aceste probleme ce pot deveni teme ale dezbaterilor cu adolescenții școlari ? Grupate în trei mari categorii, ele se prezintă astfel, după cum au fost definite în cadrul unei investigații care a cuprins un eșantion de circa 2000 adolescenți școlari de 16–18–19 ani :

1. Din **lumea înconjurătoare :** probleme politice cu caracter general (interne și internaționale) ; probleme privind evenimentele vieții cotidiene ; probleme tehnice ; probleme privind sportul ; probleme istorice (istoria unor domenii de activitate etc.) ; probleme ale tineretului, în general și din toată lumea ; probleme privind pacea și războiul ; probleme privind progresele științei contemporane.

2. **Probleme cu caracter filozofic :** sensul vieții ; viitorul omenirii ; probleme referitoare la biserică și religie ; probleme morale ; rolul atomului în lumea contemporană ; conținutul și sensul culturii și științei în lumea contemporană ; rolul artei în lumea contemporană.

3. Probleme legate de lumea lor interioară : formarea și afirmarea personalității ; relațiile dintre sexe la vîrsta adolescenței ; alegerea profesiunii și criteriile alegerii ; *pregătirea pentru viața de familie ; atitudinea* față de adulți și raporturile adolescenților cu aceștia ; ce este idealul de viață, ce conținut trebuie să aibă și ce înseamnă „fals ideal".

Din păcate, nu totdeauna aceste categorii de probleme constituie obiective explicit formulate în planurile de activitate ale școlilor, diriginților, sau obiective ale cercetărilor comisiilor metodice.

În afara lărgirii registrului obiectivelor, în ce mai poate consta optimizarea educației adolescenților școlari și ancorarea ei mai deplină în cerințele contemporane ? În folosirea unei noi metodologii — se afirmă — fiindcă pentru pregătirea elevului în vederea lumii de mîine, nu vom mai putea folosi, în 1970, metodele din 1900 și nici pe cele tradiționale (7, p. 50).

Pentru educatorii care își desfășoară *activitatea în cadrul școlii, măsurile care* trebuie luate sînt variate, fără îndoială, dar în cadrul acestora folosirea unei metodici adecvate ocupă un loc bine determinat. Este cunoscut faptul că, în activitatea educativă cu adolescenții, nu de puține ori nereușitele se explică și prin folosirea unei metodologii și metodici mai puțin adecvate scopurilor propuse. Reexaminarea — pînă la reconsiderare — a vechilor concepții și metode folosite în activitatea educativă cu adolescenții este cu atît mai necesară, cu cît și obiectivele sînt mai elevate, mai complexe. Dezvoltarea multilaterală a personalității adolescentului, pregătirea lui pentru viața de familie — în condițiile societății contemporane, în general, și ale societății socialiste în special — participarea adolescentului însuși la acest proces, devine — printre altele — o necesitate : „Ei înșiși, tinerii — așa cum indică secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu — trebuie să acționeze cu toată fermitatea pentru lichidarea tuturor neajunsurilor din activitatea educativă" (8, p. 73).

Este o recomandare metodologică cu profunde implicații pe plan psihopedagogic, o invitație la reexaminarea metodologică la care ne referim. Este vorba, deci, de un nou stil de educație, care presupune renunțarea la perimatele forme paternaliste și apoi fundamentarea lui pe stimularea directă la acțiune și participare. Acest nou stil își găsește concretizarea în dialog ; un dialog cu adolescenții, caracterizat prin sinceritate, spirit novator și care, pentru a fi real, nu trebuie să evite problemele actuale chiar dacă sînt dificile. Aceasta cu atît mai mult, cu cît este cunoscut faptul că „adolescenții disprețuiesc pe cei care-i transformă în vedete publicitare, preferîndu-i pe cei care îi iau în serios... și nu se opun adulților decît dacă nu le oferă posibilitatea unor dialoguri bazate pe încredere" (9, p. 132). În condițiile în care personalitatea adolescentului se echilibrează afectiv, intelectual și social, el suportă mai greu tutela, aspiră la autonomie și aceasta cere un dialog prelungit cu cel care îl însoțește în procesul de autonomizare și maturizare.

Necesitatea dialogului în activitatea educativă cu adolescenții este, deci, o teză cu largă circulație în literatura psihopedagogică. Aceasta fiindcă dialogul răspunde multor „căutări" ale adolescenților, specifice vîrstei, fie că este vorba de nevoia raportării propriei persoane la alții (în procesul formării conștiinței de sine), de nevoia de afectivitate, sau de securitate. În acest sens se apreciază — pe bună dreptate — că de bogăția relațiilor dintre adult și adolescent depinde într-o foarte largă măsură formarea conștiinței lui. Trebuie, înainte de toate, ca educatorul să fie amicul căruia copilul nu se teme să se confieze, *acel care nu-i* va reproșa un insucces fără a fi încercat, în prealabil, să analizeze cauzele, acela care va ști să pună în lumină o reușită. Și trebuie să înțelegem că, în rezolvarea problemelor care frămîntă lumea lor spirituală, pot avea dificultăți și insuccese, iar rezolvarea le produce mari satisfacții. Folosind metoda dialogului — în dezbaterea obiectivelor propuse, la care ne-am referit — este bine să mai avem în vedere și alte cerințe : să angajăm prin motivație, demonstrație și convingere ; să lăsăm loc liber alegerilor lucide ale adolescenților, nevoia de a intra în istorie și viață fiindu-le proprie ; să legăm cît mai mult — prin obiective — educația de viață.

În concluzie, considerăm că trebuie depășite prejudecățile cu privire la rolul și *funcționalitatea tineretului în lumea contemporană*, aceasta devenind o problemă politică, socială și cultural-științifică în egală măsură ; nu există un tînăr etern : este lipsită de consistență teza că revoluția tehnico-științifică a îngustat sfera de interese și problematica preocupărilor adolescenților indiferent de structura socială în care trăiesc ; este necesar să se lărgească sfera obiectivelor activității educative, prioritare devenind formarea capacității de-a face față la schimbări ; formarea capacității de trecere autonomă de la adaptare la participare, la integrarea activă, pe toate coordonatele analizate ; angajarea tot mai intensă a tineretului în procesul de dezvoltare națională și participarea la făurirea în lume

a unui climat de pace și cooperare internațională ; metodologic, tutelarea trebuie înlocuită cu protejare, sprijin și însoțire ; este necesar să fie stimulată în mai mare măsură tendința de depășire, păstrînd un echilibru între aceasta și cea de adaptare ; totul presupune însă un dialog viu cu adolescenții, avînd ca subiect problemele lumii lor spirituale, problemele vieții naționale și internaționale. La un asemenea dialog vor participa, sigur, dar și la rezolvarea problemelor respective.

BIBLIOGRAFIE

1. **Bădina, O.**, *Tineretul și societatea noastră socialistă*, Ed. Acad. R.S.R., București, 1975.
2. **Mahler, Fr.**, *Tineret-dezvoltare*, (în „Tineretul factor de schimbare, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului"), București, 1970.
3. **Bazac, D., Dumitrescu, I., Mahler, Fr., Radulian, V.**, *Geneza și dinamica idealului în adolescență*, Ed. Scrisul românesc, Craiova, 1974.
4. **Ceaușescu, Nicolae**, *Cuvîntare la Conferința U.A.S.R.* — 18 aprilie 1969, (în „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate", vol. IV).
5. **Ceaușescu, Nicolae**, *Expunere prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976.
6. Comisia Națională Română pentru UNESCO, *Jeunesse et comprehension international*, București, 1969.
7. **Mialaret, G.**, *Introduction à la pédagogie*, P.U.F., Paris, 1967.
8. **Ceaușescu, Nicolae**, *Expunere la Consfătuirea de lucru a activului de partid din domeniul ideologiei și al activității politice și cultural-educative*, Ed. politică, București, 1971.
9. **Maheu, R.**, *Civilizația universalului*, Ed. științifică, București, 1968.

FOLOSIREA STUDIULUI DE CAZ ÎN LICEELE PEDAGOGICE

Lector univ. Victoria Atanasiu

Pedagogia și psihologia, științe principale în formarea viitorilor învățători și educatoare, impun, prin natura și finalitatea lor, o metodologie suplă, depedentă de o seamă de factori asupra cărora acum nu insistăm.

Metodologia predării acestor discipline de învățămînt ar trebui să constituie o problemă esențială în liceele pedagogice și, totodată, obiectul dezbaterii în cadrul comisiilor metodice. Din acest punct de vedere ar fi deosebit de util de a se efectua sondaje chiar de propunători, deoarece i-ar conduce pe aceștia la generalizarea unor moduri specifice de organizare a lecțiilor, la folosirea unor metode, procedee și mijloace didactice eficiente, la înarmarea viitorului dascăl cu acel instrumentar metodologic și cu acele cunoștințe psihopedagogice menite a-i da orientarea necesară în munca sa viitoare.

Sondajele efectuate cu ocazia inspecțiilor de gradul I ale profesorilor de pedagogie și psihologie nu s-au soldat cu preocupări concrete sub acest aspect. Asigurarea conținutului științific al fiecărei lecții este o problemă foarte importantă, dar nu și suficientă pentru atingerea parametrilor impuși de o lecție modernă de pedagogie. Încercări repetate, bine gîndite, observate riguros și evaluate prin diferite mijloace, ar permite desprinderea unor concluzii valoroase privind eficacitatea unor metode, procedee și mijloace în studiul pedagogiei și psihologiei.

Multiplele valențe formative și educative ale conținutului lecțiilor de pedagogie și psihologie nu-și pot vădi acțiunea lor decît în anumite condiții de organizare a lecțiilor și folosind o gamă variată de mijloace, metode și procedee didactice. Uneori se ur-

mărește cu atîta insistență manualul încît se pierde din vedere chiar aducerea la zi a cunoștințelor ce constituie obiectul lecției.

Credem că sînt deosebit de necesare unele investigații privind metodologia acestor discipline care să conducă la promovarea unui mod modern și eficace de studiere a pedagogiei și psihologiei în aceste școli pregătitoare de învățători și de educatoare.

Un mijloc deosebit de util și cu rezultate aplicative imediate a cunoștințelor de pedagogie și psihologie este studiul de caz și *metoda incidentului*.

Experimentul studiului de caz în învățămîntul profesional, în legătură cu pregătirea profesională a elevilor[1], este sugestiv în ceea ce privește pregătirea viitorilor dascăli din liceele pedagogice de învățători și educatoare. Sub acest unghi de vedere, conținutul studiilor de caz a fost orientat spre probleme care apar frecvent în munca instructiv-educativă, cu deciziile luate și consecințele avute.

Studiul de caz a fost experimentat timp de 3 ani consecutivi la cursurile de perfecționare cu diriginții din unele școli generale și licee și la cursul cu educatorii din casele de copii școlari (care sînt, ca pregătire, învățători sau profesori) și ne-a condus la înregistrarea unor rezultate din ce în ce mai bune : am reușit să cointeresăm pe toți cursanții în rezolvarea problemelor educative, ale colectivelor, am determinat preocupări efective pentru problemele de pedagogie și psihologie pe care le implica cazul, i-am deprins să analizeze cu discernămînt cazul, incidentul, faptele în sine și soluțiile date, să reflecte cu spirit de răspundere și competență profesională asupra altor soluții care să ducă la înlăturarea conflictelor, la instaurarea unui climat de muncă fără stări tensionale, bazat pe încredere și stimă reciprocă între elevi și cadre didactice.

Studiul de caz și metoda incidentului constituie metode active folosite, în special, în instruirea adulților și a persoanelor cu experiență (didactică sau de conducere), dar pot fi utilizate cu succes și în învățămîntul liceal, îndeosebi, în liceele pedaaogice pentru învățători și educatoare.

În fiecare tip de școală, potrivit scopului urmărit, cazurile vor avea o structură și un conținut adaptat specificului unității respective. Folosirea acestor metode active implică cu necesitate elaborarea unor seturi de cazuri, grupate pe probleme, care să se păstreze în cabinetul de pedagogie din liceele pedagogice și care să fie folosite ori de cîte ori situația impune (în raport cu ceea ce se discută) în lecție, în cercurile de pedagogie și psihologie, în dezbaterile care au loc în urma practicii pedagogice.

Cazurile, incidentele vor fi desprinse din viața școlară reală a învățămîntului primar sau preșcolar, astfel încît să-i determine pe viitorii dascăli (învățători sau educatoare), în cadrul discuțiilor, să folosească eficient cunoștințele de psihologie și pedagogie, acestea dovedindu-și pe deplin valoarea lor operațională.

De cele mai multe ori tinerii absolvenți ai liceelor pedagogice de învățători și educatoare rămîn nedumeriți în fața unor probleme dificile de educație ivite în cadrul unității școlare sau preșcolare și, adesea, recurg la îndemnuri, sfaturi ale altor cadre didactice — unele chiar discutabile — și nu știu să facă uz de ceea ce aceste discipline de învățămînt le-au dat în anii de formare ca învățători sau educatoare.

Clasei împărțită în grupe de elevi i se prezintă fie sub forma unui material scris, fie sub forma unei succinte expuneri, fie pe o peliculă sau pe bandă de magnetofon o suită de fapte, evenimente, deseori cu indicarea persoanelor doar prin inițiale (pentru a nu fi identificate, din viața reală școlară sau preșcolară), cu factorii implicați, cu soluțiile care au fost date și cu consecințele rezultate. Cazul servește drept mijloc pentru focalizarea discuțiilor. Participanții sînt stimulați să analizeze materialul faptic prezentat, să determine problema sau problemele din cazul respectiv, să stabilească factorii care au generat situațiile sau întîmplările, să aprecieze și să justifice soluțiile date, să propună noi soluții însoțite de motivări.

Profesorul, conducătorul dezbaterii unui caz fie în timpul procesului de învățămînt, fie în cercurile de elevi, va trebui să-i stimuleze la discuții pe participanți fără a le sugera concluziile și soluțiile.

Studiul de caz va permite, în condițiile unei practici frecvente, să deprindă pe viitorii dascăli cu examinarea și rezolvarea unor probleme concrete din viața școlară și preșcolară, să stabilească măsuri și soluții după o adîncă și atentă analiză, să aibă o atitudine sporită de obiectivitate.

Încercările efectuate de noi sub acest aspect, cu elevii liceelor pedagogice și cu cadrele didactice, ne-au sugerat ideea că unul și același caz comportă mai multe soluții, în funcție, atît de situația și faptele petrecute, cît și de experiența, pregătirea și priceperea celui care soluționează problema. Această practică va duce, în ultimă instanță, la o atitudine de reflectare atentă asupra problemelor ivite în munca educativă, la înlăturarea soluțiilor tip, la o mai mare obiectivitate[2]. În atari condiții, cunoștințele de pedagogie și psihologie vor dobîndi mai multă funcționalitate, ajutîndu-l

[1] **Constantin Preda**, Utilizarea studiului de caz în învățămîntul de pregătire profesională, „Revista de pedagogie", nr. 7, 1976.

[2] *Studiul de caz și metoda incidentului*, în „Însemnări pedagogice", nr. 2, 1974, editat de C.C.D. Tîrgoviște.

pe tînărul nostru să motiveze ştiinţific faptele analizate, să indice măsurile ce ar trebui luate pentru a evita dificultăţile întîmpinate, să determine ce ar trebui să facă pentru a ieşi în cazul respectiv din impas, argumentînd, psihologic şi pedagogic, propunerile făcute, să prevadă în variate condiţii ce s-ar întîmpla dacă se aplică una sau alta din soluţiile preconizate. Analizînd multiplele cazuri din viaţa şcolară se va îmbogăţi experienţa didactică a viitorilor noştri absolvenţi, sporind astfel coeficientul de adaptabilitate şi de integrare în profesiunea de dascăl.

Discuţiile avute şi cunoaşterea la clasă a tinerilor absolvenţi ne conduc la concluzia că este necesară încă lărgirea sferei practicii pedagogice. Apreciem că studiul de caz constituie un sprijin eficient sub acest unghi de vedere.

În încercările efectuate ne-am centrat atenţia asupra problemelor următoare : elaborarea studiului de caz şi stabilirea unei structuri cît mai corespunzătoare încît să declanşeze discuţii ; stabilirea unor etape sau faze necesare elaborării cazului şi, în fine, metodologia discuţiei de caz. Aceste obiective au fost gîndite astfel încît să conveargă spre realizarea unor parametri formativi : dezvoltarea gîndirii logice şi cauzale, dezvoltarea capacităţii de a efectua asociaţii şi corelaţii, formarea deprinderii de a analiza, de a explica ştiinţific situaţiile, întîmplările din viaţa şcolară şi de a desprinde concluzii, sporind gradul de funcţionalitate a cunoştinţelor de pedagogie şi psihologie.

La un caz din viaţa şcolară putem deosebi, în structura sa, următoarele patru aspecte :

A). o succintă introducere cu o serie de date obiective (constatabile, măsurabile, situaţii existente de fapt) şi subiective (însuşiri, atitudini care ţin de personajul în cauză) ;

B). o expunere lapidară a evenimentului propriu-zis, care constituie cazul, fără a se face sublinieri, fără a se reda impresii şi aprecieri ;

C). măsurile sau deciziile care s-au luat, după producerea întîmplării, cu repercusiunile înregistrate ;

D). încheierea expunerii laconice printr-un impas care să-i determine pe participanţi să elaboreze şi ei decizii, care să conducă la o situaţie sau alta şi care să rezolve, sub aspect educativ, problema ivită [3].

Expunerea succintă a cazului poate prezenta diferite grade de dificultate atît din punct de vedere al conţinutului (cazul în sine), cît şi din punctul de vedere al modului de alcătuire.

În ceea ce priveşte conţinutul, pot fi selectate întîmplări de la cele mai simple incidente pînă la adevăratele traume psihice. În privinţa modului de alcătuire putem sugera următoarele idei : evenimentele sau faptele să nu fie într-o ordine logică creînd unele greutăţi în efectuarea asociaţiilor, în elaborarea noilor decizii ; expunerea să conţină date suplimentare, care să nu clarifice cazul, ci să-l umbrească, determinînd impedimentele în stabilirea cauzelor, în evaluarea măsurilor ; eliminarea unor date absolut necesare înţelegerii şi aprecierii atitudinii factorilor implicaţi şi soluţiilor date, determinînd pe participanţi să pună întrebări pînă la elucidarea faptului în sine [4].

Varietatea cazurilor atît sub aspectul conţinutului cît şi al modului de alcătuire va condiţiona o stare de atenţie şi va mobiliza interesul participanţilor. Acţiunea de culegere a datelor cît şi alcătuirea expunerii cazului constituie o muncă de echipă.

O problemă deosebit de importantă în tehnica elaborării unui caz constă în parcurgerea obligatorie a unor faze care să asigure redarea lui cu claritate şi eficienţa activităţii pe care o impune discuţia acestuia.

O primă etapă constă în documentarea atentă asupra faptelor care au avut loc înainte şi după producerea evenimentului ce constituie momentul culminant al expunerii. Din complexul de informaţii se impune a fi selectate acelea pe care le-au luat în considerare cei ce au elaborat decizia. Altă etapă va consta din evidenţierea informaţiilor existente şi care au fost folosite de persoanele responsabile de aplicarea hotărîrii luate. Deosebit de importantă este redarea cît mai detaliată a deciziei ca şi sublinierea unor trăsături caracteristice sub aspect psihologic ale personajelor implicate. Toate datele culese vor fi reanalizate pentru evidenţierea esenţialului şi redarea cu mare claritate a cazului. După ce toate aceste etape au fost parcurse se va redacta cazul într-o formă lapidară şi clară, iar în măsura posibilităţilor, se va verifica experimental în cadrul unei grupe. Documentarea se poate realiza fie prin discuţii abile, cu directorii, inspectorii şi cadrele didactice din şcoli, fie consultînd cu atenţie dosarele de sesizări existente la inspectoratele şcolare.

În investigaţiile noastre am folosit relatarea verbală şi scrisă. În ambele cazuri am lăsat numai acel minim de informaţii care pot evidenţia esenţialul problemei.

Discuţia de caz se realizează în grup, după ce fiecare participant a studiat cazul dat şi a reflectat suficient asupra lui. (În investigaţiile întreprinse de noi am cerut participanţilor să efectueze analiza în scris şi apoi verbal, în cadrul grupului, pentru o mai atentă reflectare şi analiză, în baza unor indicaţii metodologice.)

Fiecare participant, urmărind firul logic al faptelor relatate în caz, va avea sarcina

[3] *Studiul de caz şi metoda incidentului*, în „Ghidul metodologiei de instruire", CEPECA, 1970.

[4] Op. cit.

să determine problema de bază, apoi să analizeze cauzele care au determinat-o, factorii implicați și cum au acționat, să aprecieze decizia luată cu urmările ei, să formuleze o soluție pentru rezolvarea cazului prezentat.

Metodologia studiului de caz a impus respectarea anumitor cerințe în desfășurarea discuției, care să conducă la asigurarea eficienței ei. În primul rînd, să se analizeze faptele, însoțindu-le de o motivație corespunzătoare psihologico-pedagogică. În acest caz, participanții au folosit, în condiții cît mai variate, cunoștințele de pedagogie și psihologie. În al doilea rînd, participanții să se pronunțe asupra măsurilor luate și cele care ar fi trebuit luate pentru a evita dificultățile întîmpinate. Apoi, este necesar să se determine ce ar trebui făcut pentru a ieși din impas, însoțind soluția propusă cu argumentarea necesară. În final, li se va cere participanților să prevadă ce s-ar întîmpla dacă se aplică soluția preconizată de ei, pentru rezolvarea cazului în speță.

Investigațiile efectuate de noi ne-au pus în situația să mai desprindem și alte concluzii.

Buna organizare a discuției de caz va conduce firesc la găsirea unei soluții corespunzătoare pentru fiecare situație. Cazurile din viața școlară pot avea soluții variate și eficace. Alegerea lor va fi determinată de condițiile specifice în care s-au produs, de subiectul implicat în caz, de factorii responsabili și de posibilitățile oferite, de mediul de viață în care se petrece acțiunea, evenimentul critic.

Studiul de caz combate și înlătură formalismul din munca educativă, prin deprinderea dascălilor (în accepțiunea largă a noțiunii) de a reflecta anticipat deciziile luate. De asemenea, oferă posibilități sporite privind stabilirea responsabilităților, a limitelor de intervenție, a colaborării stringente între factorii educativi în rezolvarea cazurilor ivite.

Cunoștințele de pedagogie și psihologie își vor evidenția potențele și valoarea lor în posibilitățile sporite de argumentare a participanților în analiza cazului, în viziunea clară privind măsurile și soluțiile eficiente ce trebuie luate, în acționarea în funcție de structura psihologică specifică a subiectului implicat în caz, în sesizarea aspectelor psiho-pedagogice ale problemei.

Apreciem că în studiul pedagogiei și psihologiei, folosirea unor astfel de metode active, ca studiul de caz mărește gradul de operaționalitate a cunoștințelor și lărgește sfera experienței didactice a viitorului dascăl.

ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA PRACTICII ÎN PERIOADE COMPACTE ȘI CONTINUE

Prof. Petre RADU

Menită să asigure pregătirea elevilor la nivelul muncitorilor calificați, organizarea și desfășurarea practicii în „perioade compacte și continue de activitate productivă", în raport cu tipul, profilul și anul de studii au contribuit într-o măsură mai mare la realizarea sarcinilor ce le incumbă formarea tînărului potrivit cerințelor idealului educativ. Pornind de la prevederile Programului de măsuri pentru aplicarea Hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative, cu precizările făcute de recenta Plenară a C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie a.c. în treapta I de liceu practica productivă trebuie să asigure elevilor cunoștințele și deprinderile necesare exercitării unei meserii ; în treapta a II-a elevii continuă pregătirea începută prin însușirea celor mai noi cunoș-

tințe științifice atît în cadrul studierii unor discipline, cît și în acela al practicii organizate în perioade compacte și continue ; conducerea Inspectoratului școlar, consiliile de conducere ale tuturor liceelor, pe baza studierii condițiile județului și ale fiecărui liceu în parte, au trecut la îndeplinirea sarcinilor evidențiate mai sus încă din toamna anului școlar 1976—1977.

Dispunînd de o anumită experiență în conceperea, organizarea practicii în cadrul microîntreprinderilor și microcooperativelor, chiar în perioade compacte, evident mai scurte, analizînd sarcinile puse în fața școlii, trecerea la desfășurarea practicii, s-a efectuat de la început în toate tipurile de licee. Asigurarea bazei materiale în ansamblu a fost corelată la nivelul fiecărui liceu cu asigurarea locului de muncă pentru fiecare elev, care să-i permită să efectueze operații cît mai variate în concordanță cu profilul meseriei pentru care este pregătit.

Concepută și organizată în condiții cît mai apropiate de acelea din producție, condiții în care vor lucra după absolvirea liceului, desfășurarea practicii în perioade compacte și continue a permis și permite elevilor posibilitatea urmăririi de la început și pînă la sfîrșit a tehnologiei fabricării unui produs, de a trece prin toate fazele de execuție ale acestuia, de a vedea procesul de producție într-un flux continuu și unitar. Însăși colaborarea cu întreprinderile patronatoare a devenit mai eficientă, pentru că au crescut posibilitățile liceului de a prelua integral executarea unor lucrări pe bază de contracte ferme. Încrederea întreprinderilor, încredințarea unor sarcini din planul lor de producție liceelor, au avut repercusiuni educative asupra formării viitorilor muncitori, asupra felului în care aceștia au înțeles și au reușit să-și îndeplinească sarcinile izvorîte din planul de producție propriu.

Planul de producție, la nivelul liceelor, ca de altfel la nivelul întregului județ se prezenta la sfîrșitul trimestrului I al anului 1977, comparativ cu aceeași perioadă a anului precedent, cu serioase depășiri:

Față de anul școlar trecut s-a obținut un spor de producție de peste 420.000 lei. Tindem să credem, după cum rezultă dintr-un chestionar lansat în rîndul elevilor, că sporul înregistrat în realizarea producției, la sfîrșitul trimestrului I, precum și în celelalte trimestre este consecința ameliorării posibilităților de instruire practică a elevilor oferite de efectuarea sa în congruență cu măsurile adoptate de Comitetul Politic Executiv al Comitetului Central al Partidului Comunist Român. Astfel, 85% din elevii chestionați apreciază că, desfășurîndu-și practica în perioade compacte și continue au devenit conștienți după fiecare săptămînă de practică în legătură cu faptul că au învățat ceva din meseria pentru care au optat, au simțit cu fiecare săptămînă de practică sporul priceperilor și deprinderilor acumulate, siguranța în mînuirea uneltelor, aparatelor, instrumentelor de măsură, dobîndirea unei anumite dexterități, indispensabile practicării cu succes a unei meserii. Așa, de exemplu, liceele industriale de construcție din municipiile Timișoara și Lugoj au contractat executarea unor obiective în mod integral, fapt care a permis elevilor să treacă prin toate fazele pocesului de producție. În cadrul stației-pilot a Liceului de chimie din Timișoara s-a trecut la asimilarea unor produse cum ar fi : chitul de geam, chitul de cuțit, lacul pentru parchet etc. Valențele educative ale unor asemenea măsuri întrec cu mult pe cele de pînă acum. Inițiative ca cele relevate, cărora li se adaugă și altele, constituie o garanție a modului în care prind viață și se aplică măsurile adoptate în scopul modernizării procesului de învățămînt.

Organizarea practicii în condițiile menționate, în raport cu experiența acumulată de liceele noastre în decursul anilor — desfășurarea acesteia în sistemul microîntreprinderii ori microcooperativei agricole de producție — a permis celor mai multe unități liceale din județul nostru să introducă sistemul executării produselor în flux tehnologic, fapt care i-a ajutat pe elevii practicanți să priceapă sensul cooperării în realizarea sarcinilor de producție, să aprofundeze semnificația respectării normelor tehnice implicate în cadrul procesului de producție, să se mobilizeze mai mult unul pe altul în executarea lucrărilor la nivelul parametrilor proiectați. Considerăm că nu exagerăm cu nimic, cînd afirmăm că în nici o situație exigența, criteriile de apreciere și autoapreciere nu și-au găsit o posibilitate mai mare de a fi înțelese și respectate cu strictețe. Preocuparea elevilor pentru desfășurarea practicii în condiții bune, cointeresarea lor, au permis maiștrilor-instructori și de multe ori colectivului pedagogic, dirigintelui, în primul rînd, posibilități largi de evaluare a randamentului școlar, educației în general, deoarece practica de o săptămînă le-a îngăduit să-i urmărească în evoluție, să-i vadă cum știu și reușesc să aplice cele învățate în practică, măsura în care aceasta devine „o a doua teorie", felul în care se comportă elevii, care-i atitudinea lor față de muncă, față de colegi, față de ceea ce rezultă din munca lor, măsura în care se angajează în asigurarea calității produselor executate.

În fine, sistemul practicii compacte și continue preconizat și aplicat în toate liceele județului nostru în modul relevat mai sus, a contribuit la evitarea aglomerării întreprinderilor în cadrul cărora se desfășoară practica ; mai mult, i-a asigurat în mod

permanent asistența tehnică și pedagogică prin cadre de specialitate — maiștri-instructori și ingineri — și nu prin cele de cultură generală, care erau datoare să o facă adesea în sistemul organizării practicii după încheierea cursurilor. În felul acesta pregătirea practică a elevilor a devenit într-o măsură mai mare un obiect de studiu situat la nivelul celor dintîi și nu un subsidiar, o dexteritate cum era privită pînă nu de mult.

Trecerea la sistemul de practică în perioade compacte și continue nu s-a realizat însă de la sine, fără greutăți, chiar dacă în prezent multe dintre ele au fost înlăturate, altele fiind în atenția conducerii Inspectoratului școlar și a consiliilor de conducere ale liceelor, iar altele în curs de înlăturare etc. Apeciem că aplicarea noului sistem a constituit un adevărat „șoc", atît pentru cadrele didactice, cît și pentru conducerile unor licee care erau tentate să creadă că practica nu poate fi organizată și desfășurată conform indicațiilor, deoarece ar perturba într-o foarte mare măsură procesul de învățămînt în ansamblu, chiar instruirea practică. În sprijinul unor asemenea afirmații au fost invocate tot felul de motive, înainte de a încerca soluționarea corespunzătoare a problemelor ce le implica organizarea și desfășurarea practicii în sistemul în discuție, cum ar fi : imposibilitatea realizării prevederilor programelor școlare în condițiile efectuării practicii în perioade compacte și continue ; practica elevilor anticipează într-o mare măsură cunoștințele de tehnologie, desen tehnic : aglomerează și supraîncarcă elevii ; întreruperea practicii, ca de altfel a cursurilor, ar perturba pregătirea sistematică a elevilor, însușirea unui sistem de cunoștințe și priceperi, deprinderi etc. Lor li s-au opus încă de la început cadrele didactice entuziaste, decise să contribuie la traducerea în viață a sarcinilor izvorîte din documentele de partid, conducerile școlilor și experiența acumulată pînă la acea dată în conceperea, organizarea și desfășurarea practicii. Mobilizarea colectivului de inspectori, angajarea consiliilor de conducere ale liceelor în realizarea preconizărilor Programului de măsuri, sensibilizarea colectivelor pedagogice în soluționarea operativă a problemelor cu care trebuie să recunoaștem că ne-am confruntat și noi, au contribuit la obținerea unor rezultate mulțumitoare cu posibilități de îmbunătățire continuă.

Stabilirea orarului, chiar în variante repetabile, organizarea sistematică a cercurilor de elevi, meditațiilor și consultațiilor, a unor acțiuni în cadrul bibliotecii în perioada săptămînii de practică, au stimulat și favorizat continuarea muncii intelectuale a elevilor, consolidarea deprinderilor necesare viitorului cetățean, multilateral pregătit ; mai mult, urmărind ca ceea ce elevii nu și-au însușit la tehnologie, desen tehnic pînă la o anumită dată și le este indispensabil în efectuarea unor operații în procesul de producție, să se realizeze concomitent cu practica ori în cadrul orelor, printr-o corelare mai strînsă a pregătirii practice cu tehnologia și desenul tehnic, prin realizarea unei planificări calendaristice judicioase, creatoare. În această perioadă atît directorii liceelor, șefii de catedră, cît și inginerii au asistat la orele de practică, intervenind în mod direct în desfășurarea în condiții mai bune potrivit prevederilor programelor școlare. Din analizele efectuate la nivelul liceelor, din discuțiile purtate cu directorii acestora în urma îndrumării și controlului și al unor schimburi de experiență organizate și desfășurate la nivelul județului, în cadrul zilei metodice sau al schimburilor de experiență cu directorii liceelor de același profil, au ieșit în evidență unele greutăți, printre care : elaborarea unui orar care să respecte cerințele psihopedagogice ; normarea cadrelor didactice, cu precădere a inginerilor și maiștrilor-instructori ; suprasolicitarea orelor în afara practicii ; înregistrarea unor goluri de producție, consecință a nerealizării unei aprovizionări corespunzătoare cu materie primă și materiale ; lipsa unor comenzi ferme, consecință a neîncrederii manifestate față de posibilitățile elevilor, liceelor în general.

Cunoscute din timp, multe dintre ele au fost remediate chiar în cursul anului școlar, fapt care a contribuit în mod incontestabil la optimizarea organizării și desfășurării practicii în perioade compacte și continue și, implicit, a pregătirii elevilor practicanți.

În raport cu neajunsurile eivdențiate, sigur și cu altele sesizate sau nesesizate de noi, consiliile de conducere ale liceelor au făcut unele propuneri menite să contribuie la îmbunătățirea pregătirii practice a elevilor, la întărirea caracterului practic aplicativ al învățămîntului. Astfel, în funcție de profilul fiecărui liceu, s-a propus corelarea pregătirii elevilor într-o măsură mai mare cu profilurile întreprinderilor patronatoare și, după caz, cu ale acelora care urmează să-i angajeze pe absolvenții treptei I sau ai celei de-a II-a în producție.

Consiliile de conducere ale tuturor liceelor vor trebui să acționeze în mod mai consecvent ca planurile de producție ale liceelor să facă parte integrantă din planul de producție al întreprinderii patronatoare, fapt care ar contribui într-o măsură mai mare la asigurarea materiei prime și la sporirea responsabilității elevilor și a maiștrilor-instructori angajați direct în realizarea sarcinilor planului de producție, atît cantitativ, cît și calitativ. În situația în care maiștrii-instructori nu reușesc să se achite întru totul de obligațiile funcției ce o ocupă s-a convenit ca întreprinderile patronatoare să aju-

te consiliile de conducere ale liceelor să-i treacă imediat în producție și să-i înlocuiască cu alte cadre mai bine pregătite, capabile să asigure instruirea practică a elevilor și realizarea sarcinilor planului de producție. Pregătirea maiștrilor-instructori, reciclarea acestora să se realizeze cu prioritate în producție o dată la trei ani, în cîte o lună de muncă efectivă în sînul colectivului întreprinderii patronatoare.

Apreciem că desfășurarea practicii elevilor în perioade compacte și continue oferă posibilități nelimitate pentru realizarea sarcinilor educației multilaterale, pentru pregătirea omului necesar făuririi societății socialiste potrivit idealului educativ. Ea confirmă caracterul științific al măsurilor adoptate, hotărîrea cadrelor noastre didactice de a aplica neabătut indicațiile izvorîte din documentele de partid și de stat.

MIJLOACE DE STIMULARE A INTERESULUI ELEVILOR PENTRU ACTIVITĂȚILE TEHNICO-PRODUCTIVE

FLORIAN IACOMI
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Considerăm interesul individual pentru activitățile preprofesionalizate din clasele gimnaziale ca o problemă de motivație axată pe sistemul de muncă * al unui atelier, expresionat în randamentele obținute de un elev, perceperea, evaluarea și reamintirea succesului sau insuccesului fiind într-o strînsă legătură cu imaginea de sine a subiectului, cu intuiția perfecționării sau dezvoltării propriei sale personalități.

În cadrul unei cercetări cu caracter experimental, desfășurată de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, ne-am pus problema de a constata, dacă în activitățile tehnico-productive din clasele gimnaziale, în care preocuparea principală este formarea interesului pentru munca practică, productivă — crearea unei **egalități de șanse** în învățare, cunoaștere și evaluare a randamentelor — poate influența apariția sau stimularea interesului pentru aceste activități.

Folosind experiența și concluziile unor cercetări anterioare, în care probele de lucru și-au dovedit validitatea și aplicabilitatea [1], am creat egalitatea de șanse în discuție, prin construirea și utilizarea a două probe de lucru: pentru **trasarea** și pentru **tăierea lemnului** cu fierăstrăul, spre a obține piesele unui scăunel pentru preșcolari. Dezvoltînd tradiția folosirii probelor de lucru ca mijloace psihodiagnostice, noi le-am extins funcționalitatea, acordîndu-le și o valoare prognostică, de apreciere a capacității de învățare a unor deprinderi manuale, prin repetarea și evaluarea unor operații ce constituiau chiar componente ale probelor.

Egalitatea de șanse era asigurată în aplicarea probelor prin: **a)** același instructaj pentru toți subiecții, însoțit de demonstrație practică; **b)** stabilirea unor **criterii** de evaluare obiectivă atît a randamentelor

* Prin *sistem de muncă* înțelegem complexul de factori umani, materiali și al condițiilor de funcționare

[1] Fl. Iacomi, *Ergodiagnosticul*, vol. „Educația prin muncă și pentru muncă". Ed. Academiei R.S. România, București, 1972; idem, p. 333—338. *Aplicațiile probei de lucru în orientarea școlară și profesională*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1971.

cantitative cît și a celor calitative ale fiecărui subiect ; **c)** evaluarea randamentelor cantitative și calitative ale fiecărui subiect ; **d)** repetarea probelor de lucru ; **e)** analiza individuală a dinamicii erorilor și a timpului realizat, oferind astfel posibilitatea autocunoașterii și autoreglării execuției ulterioare ; **f)** în sfîrșit, prin anunțarea întregii echipe asupra randamentelor obținute de fiecare coechipier și a progresului obținut de acesta în învățarea deprinderilor de bază amintite (trasarea și tăierea).

Randamentul cantitativ era evaluat prin timpul de realizare în secunde al fiecărei sarcini de lucru, iar randamentul calitativ prin numărul de erori și rebuturi (identificat printr-un punctaj care le diferenția după gravitatea lor). Astfel, un punctaj mai scăzut al erorilor marca buna execuție a sarcinii de lucru.

Totodată, cercetarea a mai urmărit să stabilească pe cale experimentală, care ar putea fi numărul de repetări posibile ale sarcinilor de lucru, care să arate că deprinderile de bază „trasarea" și „tăierea" au fost învățate. Cu alte cuvinte, care ar putea fi numărul de repetări posibile, astfel încît să se asigure un coeficient de corelație ridicat între calitatea și cantitatea muncii.

Experimentul proiectat, avînd un caracter intensiv, s-a desfășurat în 1975 la clasa a V-a gimnazială a Școlii generale nr. 122 din Capitală. El s-a integrat programei și planului de producție. S-au folosit două loturi de subiecți, din două clase diferite de băieți ; un lot experimental de 30 subiecți și un lot de control de 31 subiecți.

În lotul experimental condus de experimentator, fiecare din cele trei componente ale probei de lucru (trasare și tăiere picior spate 1 ; trasare și tăiere picior spate 2, trasare și tăiere lăcaș pentru picior spate) a fost repetată și executată de trei ori. În lotul de control, la care procesul de învățare al deprinderilor de bază (trasarea și tăierea) s-a desfășurat în mod obișnuit sub conducerea maistrului, cele două probe de lucru (pentru trasare și tăiere) s-au aplicat de experimentator, după ce deprinderile au fost considerate ca învățate (conform programei și numărului de ore prevăzut). Aceleași probe de lucru (pentru trasare și tăiere) au fost aplicate, în același timp, și la clasa experimentală.

La începutul experimentului ambele loturi au fost testate cu 17 teste de aptitudini ale dr. M. Peteanu și colaboratorii. Din aceste teste menționăm : testul de dexteritate, testul de rapiditate manuală cruce într-un cerc ș.a.

Pentru interpretare s-au analizat : **a)** eficiența cantitativă și eficiența calitativă (evaluată) a lotului experimental și a lotului de control, atît pentru proba de lucru „trasare", cît și pentru proba de lucru „tăiere" ; **b)** compararea eficienței cantitative și a celei calitative în dinamica rezultatelor obținute de lotul experimental, separat pentru proba „trasare" și separat pentru proba „tăiere" (ceea ce a dat posibilitatea determinării progresului realizat în învățare de fiecare subiect) ; de la prima execuție a sarcinii fiecărui parametru din probă, pînă la cea de-a treia repetare (care era proba propriu-zisă, compusă din cei trei parametri sus-menționați) ; **c)** de asemenea, au fost comparate aceste rezultate cu datele consemnate în fișa individuală de observație în probe ; **d)** chestionarea elevilor din lotul experimental asupra cauzelor care le-au determinat eficiența. În cele ce urmează prezentăm succint constatările și concluziile acestei cercetări :

A. Efectele egalității de șanse asupra nivelului de eficiență și a progresului pentru obținerea acestei eficiențe

1.

Nivelele de eficiență cantitativă și calitativă ale lotului experimental sînt cu mult mai ridicate decît ale lotului martor. În același timp, prin observarea fiecărui subiect și a modului în care s-a desfășurat experimentul, am constatat apariția spontană a unei **stări de întrecere colectivă** și de **autodepășire.** În declarațiile lor, subiecții lotului experimental afirmă că factorii care i-au impulsionat la aceste realizări au fost : cunoașterea rezultatelor obținute de colegi, analiza individuală a dinamicii erorilor, cunoașterea evaluării după fiecare exercițiu, posibilitatea de a se compara prin aceste evaluări cu el însuși și cu ceilalți colegi. Concluzia pe care o formulăm este că egalitatea de șanse asigurată prin învățare metodică, evaluare obiectivă, cunoașterea și autocunoașterea rezultatelor, analiza individuală a lucrului au determinat apariția fenomenului de **străduință spontană pentru realizarea performanței,** sau altfel denumit, **interes pentru activitatea tehnico-productivă** respectivă *.

2.

A doua constatare vizează performanțele lotului experimental, unde se înregistrează un progres evident și continuu la fiecare parametru din cele două probe de lucru, deși nivelele aptitudinale ale acestui lot sînt mai scăzute în comparație cu lotul martor. Concluzia noastră este că egalitatea de șanse, în sensul arătat mai sus, poate să determine performanțe superioare, chiar dacă nivelele aptitudinale sînt mai scăzute. Invers, inegalitatea de șanse

* Noțiunea de performanță o folosim în sensul semnificației din dicționarul limbii române literare contemporane: „Rezultat deosebit de valoros obținut de cineva într-o întrecere; realizare deosebit de bună într-un domeniu de activitate practică; rezultatul cel mai bun obținut de un sistem tehnic".

poate constitui un obstacol în apariția performanței, chiar dacă nivelele aptitudinale sînt mai ridicate.

3.

Plecînd de la aceste două concluzii, apreciem că interesul pentru realizarea unor performanțe tehnico-productive poate fi privit ca rezultat al egalității de șanse la nivelul unei clase sau al unei școli; dar aceasta constituie doar o perspectivă limitată a orientării. Într-un sistem științific de orientare școlară și profesională, interesul concretizat prin performanțele tehnico-productive, poate fi apreciat după nivelul populației școlare de aceeași vîrstă al întregii țări, fapt care asigură caracterul democratic al egalității de șanse pentru toți elevii. Aceste condiții pot fi asigurate prin introducerea unor probe de lucru însoțite de norme valabile la nivel republican.

B. Efectele egalității de șanse asupra procesului de învățare a deprinderilor de bază

1.

Ca urmare a egalității de șanse, subiecții lotului experimental au reușit să treacă de la priceperi la deprinderi. Ei și-au asigurat mai întîi precizia și corectitudinea gestului, apoi și-au reglat viteza (scăzînd-o), pentru a cîștiga apoi puțină precizie.

2.

De aceea, este eficient ca debutantul să-și asigure mai întîi precizia și corectitudinea gestului, apoi să cîștige cît mai rapid, puțină precizie.

3.

Modul operator lent riscă să fie defectuos și dificil de corijat. Pentru evitarea lui este necesar ca la începuturile ucenicie să se lupte împotriva relelor deprinderi și a imprimării unui mod de lucru prea lent.

4.

Cu toate că ambele loturi au dorit realizări de calitate, iar lotul de control n-a reușit, deși a avut mai ridicat nivelul aptitudinilor; reiese că simpla dorință a unui subiect nu este suficientă pentru obținerea eficienței calitative; ea trebuie să se îmbine cu deprinderea dobîndită, pentru a obține această eficiență.

5.

Exemplul lotului martor arată că lipsa egalității de șanse determină oprirea învățării la faza „priceperilor". Fără ca acestea să fie consolidate, deci transformate în deprinderi, nu se va putea obține un progres în profesionalizarea ulterioară, datorită gesturilor care au rămas nesigure, imprecise.

6.

Egalitatea de șanse în procesul de învățare al deprinderilor de bază vizează în principal (atît prin profesor, cît și prin elev), obținerea calității (corectitudinii) gestului, spre deosebire de egalitatea șanselor într-un proces de producție care urmărește obținerea rapidității, deci realizarea unui volum sporit.

7.

Subiecții lotului experimental au urmărit continuu obținerea calității, dar ei și-au reglat rapiditatea după tempoul și ritmul personal de lucru. Respectarea acestor factori psihici individuali în învățare poate stimula apariția interesului sub forma curiozității și plăcerii de a lucra.

8.

Dacă este obiectiv sesizat momentul formării unei deprinderi, se poate solicita o creștere a rapidității, potrivit tempoului și ritmului personal. Altfel, solicitîndu-se rapiditatea în faza priceperilor, efectele negative abundă: erori, rebuturi, perplexitate etc.

9.

La proba de lucru „tăiere", față de „trasare", s-a constatat la lotul experimental un progres mai substanțial și mai ritmic, atît în obținerea rapidității cît și a calității. Aceasta are, după părerea noastră, următoarea explicație: cu cît o deprindere se referă la operații ce suscită manipularea manuală, gestul rutinier, forța, utilizarea uneltelor și a unor materiale de prelucrat, cu atît sînt mai necesare pentru obținerea performanței și a interesului: repetarea și corectarea greșelilor; individualizarea maximă a întregului proces educativ; o metodică a procesului de învățare bazată pe defalcarea operațiilor implicate într-o deprindere; legarea sarcinii de realizarea unui obiect util; preponderența corectitudinii execuției față de rapiditate în conducerea procesului educativ; non-neglijarea obținerii rapidității; evaluarea științifică a progresului în învățare.

C. Efectele egalității de șanse asupra personalității pot fi astfel rezumate :

1.

Tendință spre obiectivare din partea cadrului didactic și din partea elevului, manifestată în următoarele direcții : cunoaștere, autocunoaștere, evaluare.

2.

Tendință pentru autorealizare, din partea elevului.

3.

Străduințe spontane motivate prin plăcere, dintre care cea mai importantă o constituie apariția și cristalizarea diferitelor interese.

În încheierea studiului nostru, credem că rezultatele experimentale obținute confirmă afirmația prof. univ. D. Salade : „Succesul obținut ca urmare a unei pregătiri sistematice se răsfrînge pozitiv asupra atitudinii ulterioare a elevului față de învățătură. Creînd elevilor ocazii de afirmare, de succes și valorificîndu-le cu pricepere, acestea se constituie treptat în motive pozitive de activitate“ [2] și, adăugăm noi, **de stimulare și formare a intereselor pentru aceste activități tehnico-productive.**

[2] **D. Salade,** *Succesul și semnificația sa pedagogică*, „Revista de pedagogie“, nr. 4/1968.

SCHIMBAREA ATITUDINII ȘCOLARILOR PRIN CONDIȚIONARE

DUMITRU VRABIE,
ANDREI BARNA

Fenomen cu o gamă de forme și conținuturi variate, atitudinea și mecanismul ei de formare și schimbare prezintă un interes deosebit pentru practica educativă [1]. Înțelegerea acestui mecanism înlesnește, într-o mare măsură, predicția comportamentului uman. Practic, nici o teorie a comportamentului nu este completă fără înțelegerea mecanismului de formare și schimbare a atitudinii. Unii autori susțin chiar teza optimistă că „înțelegerea deplină a atitudinilor omenești poate duce psihologia la un nivel de dezvoltare celui la care a ajuns fizica atomică“ [2].

În lunga lui istorie, termenul de atitudine a dobîndit, în cadrul diverselor școli, sensuri diferite, a fost supus unui proces de șlefuire, atribuindu-i-se un rol cu totul privilegiat printre alte dimensiuni ale personalității. În ciuda unui număr impresionant de studii ce se ocupă de această temă nu dispunem nici pînă în prezent de o definiție unanim acceptată a atitudinii. Analiza aprofundată a diverselor definiții date conceptului de atitudine, a structurii ei psihologice, precum și a caracteristicilor și dimensiunilor ei psihosociale, cere o tratare aparte [3], fapt pentru care socotim oportun să ne

[1] **Vasile Bunescu,** *Atitudinile și valoarea lor în educație*, în „Revista de pedagogie“ nr. 2/1976.
[2] **Rembowski, J.,** *Postawy i ich zwiazek z cechami osobowoschi*, în „Kwartalnik Pedagogiczny“, nr. 4(42), 1966.

[3] **Dumitru Vrabie,** *Caracteristicile și dimensiunile psihosociale ale atitudinii*, în „Revista de psihologie“ nr. 3, p. 311—321, București, 1975 și *Conceptul de atitudine în psihologia contemporană de* **Vasile Pavelcu,** Sociologia în acțiune, vol. II, Centrul de sociologie al Universității „Al. I. Cuza“, Iași, 1973, p. 117—129.

limităm la definirea atitudinii ca fiind un **sistem durabil de reacții afective, față de obiectul atitudinii, reacții ce reflectă conceptele și convingerile subiectului cu privire la caracteristicile unui obiect sau fenomen și care-l predispun pe acesta la o anumită comportare față de obiectul atitudinii (3 p. 318).**

După cei mai mulți autori, atitudinea este concepută ca un sistem durabil, în care se disting trei componente legate prin raporturi de interdependență : componenta **cognitivă, afectivă** și **comportamentală.** Prima cuprinde cunoștințele despre obiect, a doua elementele efective legate de obiect, iar a treia dispoziția spre acțiune legată de aspectul respectiv al realității.

Atitudinea este o expresie integrativă a personalității, care angajează atît sfera intelectuală, cît și pe cea emoțională, avînd prelungiri și în acțiunile subiectului. Această dimensiune a psihicului uman este un „aliaj" format din procese cognitive, conative, din scopuri, trebuințe și interese, dorințe, o constelație de elemente relativ stabile, structurate în sistem cu valoare orientativă și cu un rol deosebit în comportament, în acțiune. Numai o asemenea înțelegere este completă ; separarea sferei emoționale în procesul cunoașterii și aprecierii, sau a celei intelectuale și emoționale de componenta comportamentală a subiectului, se poate face numai prin abstractizare și numai convențional.

Atitudinea se exprimă în limbaj, în acte de conduită socială, în convingeri, în judecățile de valoare, în opinii, prejudecăți, stereotipii și alte modalități comportamentale. Atitudinea este **o variabilă latentă** a personalității, adică o entitate psihologică neobservabilă în mod direct, dar care se răsfrînge într-un spectru larg de comportamente, cum sînt cele enumerate mai sus și prin care ea devine transparentă. Atitudinea reală a subiectului stă întotdeauna în spatele acestor comportamente, ca o structură complexă și activă, decurgînd din concepția de viață a subiectului, din sistemul său de valori și convingeri, din deprinderile și obișnuințele însușite etc. În general atitudinea este o modalitate de raportare la o anumită latură a realității. Esențială pentru raportare este însă nu **latura exterioară,** comportamentală, ci **latura lăuntrică,** propriu-zis psihică.

Atitudinile se disting printr-o serie de caracteristici și dimensiuni. Ne vom referi, pe scurt, doar la una din aceste caracteristici și anume : **atitudinile sînt rezultatul învățării ;** ele se dobîndesc prin educație, prin experiență personală, putînd fi supuse unor schimbări dirijate. Copilul nu se naște cu atitudini gata formate față de persoane sau obiecte ; acestea se dobîndesc în procesul activității și cunoașterii. **Atitudinile se formează** prin interacțiunea cu obiectele sociale și în contextul unor evenimente sau situații sociale. În ele se reflectă într-o formă condensată viața individului, experiența lui anterioară. Fiind învățate, atitudinile manifestă aceleași proprietăți — ca latență și prag — ca și alte formațiuni învățate, putînd fi supuse unor schimbări ulterioare prin inhibiție, stingerea interesului față de obiectul atitudinii, oboseală etc. Se pune problema dacă putem schimba atitudinea unei persoane sau a unui grup social numai pe cale cognitivă, pe baza elementelor de informație și înțelegere ? În măsura în care atitudinea nu este numai un element de cunoaștere, evident că nu este posibil acest lucru, deși înțelegerea, elementul de cunoaștere are un rol foarte mare. Poate fi schimbată atitudinea oamenilor pe cale afectivă sau volitivă ? Desigur că nu. Pentru schimbarea atitudinii este necesar ca subiectul să înțeleagă evenimentul sau fenomenul în cauză și să adere afectiv la el. Putem oare schimba atitudinea unui subiect numai pe calea satisfacerii sau nesatisfacerii trebuințelor ? Fără îndoială, trebuințele au o importanță extrem de mare în formarea atitudinii, dar această cale, singură poate duce la o atitudine vagă, nesusținută rațional. Rezultă că pentru schimbarea atitudinii trebuie să se acționeze pe toate aceste căi în proporții bine determinate.

Plecînd de la această caracteristică a atitudinii, am formulat următoarea ipoteză : **atitudinea elevilor față de școlarii izolați în grup poate fi schimbată la un nivel elementar în urma unui proces de condiționare.**

Pentru a testa această ipoteză au fost luați ca subiecți 30 de școlari din clasa a IV-a. În dorința de a sonda relațiile preferențiale în grupul școlar, învățătorul clasei a dat următoarele instrucțiuni : „Vă rog luați o foaie de hîrtie pe care vă iscăliți în colțul de sus din dreapta. Gîndiți-vă, fără să vă uitați în jur, la colegii voștri de clasă pe care-i simpatizați cel mai mult și scrieți numele și prenumele lor pe foaia ce o aveți în față. Scrieți ce nume doriți, dar nu mai mult de 5 (cinci). Probabil că vom utiliza aceste informații la o eventuală reașezare a voastră în bănci în trimestrul următor". Această probă a constituit **pre-testul** experimentului *.

Pe baza datelor obținute pe această cale am întocmit o sociogramă din care a rezultat că patru școlari erau izolați de restul colegilor. Din discuțiile cu școlarii și pe baza observațiilor făcute de noi și de învățătorul clasei asupra comportamentului elevilor izolați am tras concluzia că aceștia nu erau preferați ca parteneri de învățătură sau de joc decît foarte greu și de cele mai multe ori nu erau acceptați.

---

* În organizarea cercetării ne-am orientat și după tehnicile de investigație utilizate de **C. Joan Early** (*1*).

Folosind această sociogramă, fiecare şcolar a fost clasificat potrivit **statutului sociometric** * pe care îl are în grupul şcolar.

Băieţii şi fetele care nu au fost aleşi de nici un coleg (care nu au primit nici un vot), au fost consideraţi ca fiind **izolaţi social.** Şcolarii cu statut sociometric înalt (care polarizează preferinţele în grup) şi cei cu statut sociometric scăzut (cu popularitate mică în grupul şcolar) au fost împărţiţi în grupuri experimentale şi grupuri de control. Am format 4 grupe — două grupe experimentale şi două grupe de control — care au fost alcătuite astfel : 8 elevi (patru băieţi şi 3 fete cu statut sociometric înalt şi un elev izolat) au alcătuit grupa experimentală ; 8 şcolari (patru băieţi şi trei fete cu statut sociometric înalt şi un şcolar izolat) au alcătuit grupa de control ; 7 subiecţi (3 băieţi şi 3 fete cu statut sociometric scăzut şi un elev izolat) au făcut parte din grupa experimentală şi, în fine, 7 elevi cu popularitate redusă (trei băieţi şi trei fete şi un şcolar izolat) au alcătuit grupa de control. În total, experimentul a cuprins 30 de elevi, din care 4 izolaţi social.

Într-o fază preexperimentală, subiecţilor li s-a prezentat o listă de cuvinte pe care trebuia să le aprecieze în felul următor : „îmi place", „nu mă interesează", „nu-mi place". Pe baza răspunsurilor date de şcolari, am selectat o listă de cuvinte care au pentru aceştia o rezonanţă afectivă înaltă, o alta cu cuvinte care au o valoare afectivă neutră şi — în fine — a treia listă cu cuvinte ce au o valoare afectivă negativă.

Experimentul a fost înfăţişat şcolarilor ca fiind o probă efectuată în vederea determinării rapidităţii memorării, trăiniciei păstrării şi fidelităţii actualizării, fără a li se arăta interesul nostru în ceea ce priveşte schimbarea atitudinii grupului şcolar faţă de elevii izolaţi social. „Vrem să vedem care dintre voi memorează mai bine, păstrează mai mult timp şi reproduce mai exact cele memorate. Pentru aceasta fiecare dintre voi va avea prilejul să citească pe nişte cartonaşe numele unui coleg de clasă împerecheat la întîmplare cu un cuvînt. Veţi fi clasificaţi după capacitatea de a vă aduce aminte cît mai multe perechi de cuvinte ce le-aţi privit". Acesta a fost instructajul dat şcolarilor. În general copiii au manifestat mult interes colaborînd bine cu experimentatorul.

Fiecărui şcolar i s-au prezentat în cadrul unei şedinţe individuale 30 cartonaşe ; 10 din cele 30 cartonaşe (atît la grupele experimentale cît şi la cele de control) conţineau numele unui şcolar izolat social. Elevilor care făceau parte din grupele experimentale li s-au prezentat cartonaşe de stimulare, de întărire pozitivă, pe care era scris numele şcolarului izolat asociat de zece ori cu cuvinte ce au o valoare apreciativă pozitivă, deci într-un context verbal favorizant, de exemplu, C.T. harnic, vesel, comic etc. Sensul pedagogic al acestei sugestii a fost de a asocia numele şcolarilor izolaţi cu însuşiri favorabile pentru **a modifica optica grupului** faţă de aceştia. Elevilor din grupele de control li s-au prezentat cartonaşe cu numele altor şcolari izolaţi social, dar care erau asociate de zece ori cu cuvinte ce au pentru elevi o valoare apreciativă neutră, deci într-un context verbal neutru. De exemplu, A.B. scaun, calendar, gard etc. Celelalte 20 cartonaşe conţineau numele unor membri ai grupului şcolar asociate cu cuvinte ce au valoare apreciativă negativă (în cazul elevilor cu popularitate mare), sau neutră (în cazul şcolarilor cu popularitatea scăzută). Perechile de cuvinte de pe cartonaşe au fost citite şi recitite de fiecare elev ca o probă de memorie, pînă cînd ne-am convins că jumătate din ele şi 70% din perechile de condiţionare (cu numele izolaţilor social) au fost memorate de fiecare şcolar. Menţionăm că în acest experiment numele elevului izolat apare ca fiind persoana care nu este preferată de nici un membru al grupului şcolar, aşa cum a rezultat din prima sociogramă întocmită de noi.

După efectuarea experimentului, pentru a constata schimbările survenite în atitudinea elevilor faţă de şcolarii izolaţi, am repetat proba iniţială cerîndu-le elevilor să scrie, din nou, pe o foaie de hrîtie, numele a cinci şcolari din clasă pe care îi simpatizează cel mai mult. Această probă a constituit **post-testul** experimentului. Sociograma întocmită pe baza materialului colectat ne-a permis să constatăm schimbările survenite în atitudinea elevilor faţă de şcolarii izolaţi în grupul şcolar.

Menţionăm că înainte de efectuarea probei experimentale împreună cu învăţătorul clasei şi cu doi subiecţi participanţi (elevi din clasa respectivă), am observat cu atenţie comportamentul şcolarilor izolaţi, înregistrînd (notînd) numărul interacţiunilor acestora cu cei din jur. Operaţia a fost repetată şi după efectuarea probei experimentale şi anume : în prima zi, după 7 zile şi 15 zile. Am considerat ca interacţiuni răspunsurile date colegilor, întrebările adresate acestora, zîmbetele, îmbrăţişările, certurile, îmbrînciturile etc.

Şcolarii izolaţi — care au făcut parte din grupele de control — au rămas la

---

* *Statutul sociometric* indică numărul de alegeri primite de fiecare subiect şi se află fie prin însumarea verticală a *numărului de alegeri primite*, fie prin aplicarea unei formule: $\frac{N}{M-1}$, în care N este egal cu numărul de alegeri primite, iar M este egal cu numărul de subiecţi. Această formulă este preferabilă de aplicat atunci cînd efectivul colectivului cercetat diferă. De exemplu, doi elevi pot primi 8 alegeri; într-un caz, ele vin de la 20 de şcolari iar în altul de la 36, ceea ce face ca statutul sociometric să fie diferit (0,4 în primul caz şi 0,22 în cel de-al doilea caz).

același număr de interacțiuni sociale și după efectuarea experimentului, pe cînd cei din grupele experimentale și-au sporit numărul interacțiunilor, de unde tragem concluzia că tratamentul de condiționare a fost cauza unor asemenea modificări survenite în atitudinea elevilor.

Datele din **pre-test** și cele din **post-test,** precum și observațiile directe făcute de noi asupra elevilor, au fost sistematizate și analizate pe grupe experimentale și de control. Această analiză ne-a permis să constatăm că numărul interacțiunilor sociale ale școlarilor izolați ce au făcut parte din grupele experimentale a crescut de aproape 3 ori comparativ cu situația dinaintea tratamentului experimental, în timp ce interacțiunile școlarilor izolați ce au făcut parte din grupele de control s-au menținut la un nivel constant atît în prima zi cît și după 7 zile și 15 zile de la efectuarea experimentului. În felul acesta, ipoteza noastră care presupune că atitudinea elevilor față de școlarii izolați se poate modifica în urma unui tratament de condiționare a fost confirmată. Datele din tabelul nr. 1 sînt edificatoare în acest sens.

timp ce atitudinea elevilor izolați din grupele de control s-a menținut aproximativ la același nivel de interacțiune ca și înaintea tratamentului de condiționare.

Comparînd datele din pre-test cu cele din post-test, am constatat că în timp ce prin condiționare se poate schimba atitudinea școlarilor față de cei izolați, prin acest procedeu nu poate fi schimbată atitudinea elevilor față de cei pe care îi simpatizează, față de școlarii cu statut sociometric înalt în grupul școlar *.

Cele două sociograme ne arată în mod clar că în urma tratamentului experimental numărul de alegeri primite de școlarii izolați din grupele experimentale este de 19 (unul a obținut 7, iar celălalt 12), în timp ce numărul alegerilor primite de școlarii izolați din grupele de control a fluctuat cu totul nesemnificativ. Datele din tabelul nr. 2 sînt edificatoare în acest sens.

Dacă înainte de experiment toți elevii izolați s-au situat în cvartalul inferior (Q.i) al sociogramei, după tratamentul experimental elevii izolați care au făcut

Tabelul nr. 1

NUMĂRUL INTERACȚIUNILOR REALIZATE DE ȘCOLARII IZOLAȚI DIN GRUPELE EXPERIMENTALE ȘI DE CONTROL

Felul grupei	Numărul izolaților	Număr de interacțiuni			
		Înaintea experimentului	După tratamentul experimental		
			În prima zi	După 7 zile	După 15 zile
Experimentală	2	21	59	53	55
De control	2	27	19	25	18

Observațiile inițiale făcute asupra școlarilor izolați ne-au arătat că ei aveau tendința de a nu comunica cu colegii lor și de a nu participa la jocurile colective din inițiativă proprie. După tratamentul de condiționare școlarii izolați din grupele experimentale au devenit mai sociabili, mai comunicativi și au început să ia parte la jocurile colective fiind acceptați și chiar preferați în joc de colegi, în

parte din grupele experimentale s-au situat în cvartalele mediane, inferior și respectiv superior (Q.m.i. și Q.m.s.), în timp ce școlarii izolați din grupele de control și-au menținut același statut sociometric, situîndu-se în cvartalul inferior al sociogramei.

* Această problemă va fi adîncită într-o cercetare ulterioară.

Tabelul nr. 2

NUMĂRUL ALEGERILOR PRIMITE DE ȘCOLARII IZOLAȚI

Felul grupei	Numărul izolaților	Numărul alegerilor primite		Cu cît a crescut numărul alegerilor
		Înainte de experiment	După experiment	
Experimentală	2	0	19	La unul a crescut cu 7, la altul cu 12
Control	2	0	1	Cu o alegere

Rezultatul experimentului are o semnificație pedagogică deosebită ; el ne arată de ce este necesar ca educatorii să pună accentul în activitatea lor pe aprecierea pozitivă în vederea selecționării și întăririi comportamentelor adecvate ale elevilor. Învățătorul și profesorul trebuie să acorde mai mare atenție aprecierilor pe care le fac asupra elevilor, întrucît aceștia tind să devină ceea ce se așteaptă de la ei, ceea ce se crede despre ei, cu alte cuvinte tind să-și valideze statutul școlar care pe măsură ce se confirmă devine din ce în ce mai mult un **atribut al personalității elevului.**

În practica muncii școlare, cadrele didactice fac la adresa elevilor izolați, care în cele mai multe cazuri sînt și slabi la învățătură, mai ales aprecieri negative. Acest context nefavorabil se răsfrînge în aprecierea colectivului care-și însușește, cel puțin parțial, aprecierea învățătorului sau profesorului, condiționînd comportarea grupului față de elevii izolați. Dimpotrivă, scoaterea lor din izolare este ușurată de folosirea aprecierii pozitive, a cuvintelor de stimulare, de prețuire etc., în auzul clasei. Prin urmare, aprecierea făcută de învățător și de profesor se răsfrînge în sfera relațiilor interpersonale, precum și opiniile grupului școlar ; grație aprecierilor pozitive făcute de învățător și de profesori, elevii din clasă își schimbă atitudinea față de școlarii izolați de grup.

BIBLIOGRAFIE

1. **C. Joan Early**, *Attitude learning in children*, în „Journal of Educational Psichology", 1968, vol. 59, nr. 3, p. 176—180.
2. **Monte M. Page**, *Social psychology, of a classical conditioning of attitudes experiment*, în „Journal of Personality and Social Psychology", vol. 11, nr. 2, 1969, p. 177—186.
3. **Dumitru Vrabie**, *Caracteristicile și dimensiunile psihosociale ale atitudinii*, în „Revista de psihologie", t. 21, nr. 3, p. 311—321, București, 1975.

O lucrare de pedagogie a învățămîntului superior*

În contextul amplei revoluții a educației și învățămîntului — componentă fundamentală a marii revoluții culturale ce se desfășoară în țara noastră potrivit politicii științifice a Partidului Comunist Român — pedagogia învățămîntului superior constituie un element de bază, polarizînd însemnate preocupări. Dacă pe plan mondial se pot aminti lucrări ca cele ale lui N. Mac Kenzie, S.I. Zinoviev, Beard M. Ruth ș.a., la noi, pedagogia învățămîntului superior a înscris numeroase manifestări științifice (de exemplu, simpozioanele naționale din 1969, 1975 etc.), și prețioase contribuții (de exemplu, lucrările **Probleme de pedagogie ale învățămîntului superior**, 1958 ; **Modernizarea învățămîntului superior**, 1973; **Probleme de pedagogie universitară contemporană**, 1972 etc.), precum și temeinice cercetări efectuate de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și de catedrele universitare.

În această problematică de mare actualitate a pedagogiei învățămîntului superior se înscrie și lucrarea prof. I. Cremer, prin analiza sistematică și de profunzime a unui aspect de însemnătate deosebită : organizarea și perfecționarea activității seminariale.

Axată pe o cuprinzătoare tematică implicînd incursiuni istorice, delimitări conceptuale, analiză a trăsăturilor esențiale definitorii, tipologie, abordare comparativistă, — lucrarea se bazează pe îndelungate și temeinice cercetări experimentale și se caracterizează printr-o susținută luare de poziție cu demers personal.

Astfel, în controversata analiză privind esența seminarului universitar, și anume dacă el este o formă de organizare a procesului instructiv-educativ (S.I. Zinoviev, Ștefan Bârsănescu, S.I. Arhanghelski ș.a.) sau o metodă de predare (N. Mac Kenzie, R.M. Beard, D. Leyton ș.a.) sau le întrunește deopotrivă pe amîndouă (W. Okon), prof. I. Cremer, formulînd rezerve față de teza ingenioasă a lui W. Okon, consideră seminarul ca formă de organizare a procesului de învățămînt.

De asemenea, în complexa problemă a tipologiei seminarului universitar, înregistrînd o bogată și diversă paletă, de la viziunea dihotomică (M. Kirk), la cea triadică (W. Okon, S.I. Zinoviev, Stanciu Stoian, S.I. Archanghelski ș.a.) și cvadripartită (Ștefan Bârsănescu, N. Kallos, A. Negucioiu ș.a.) pînă la aceea politomică (D. Bărbulescu, O. Clătici ș.a.), prof. I. Cremer, bazîndu-se pe triada învățămînt-cercetare-producție în perspectivă sistemică (George Ciucu), ajunge la stabilirea următoarei tipologii multiple, avînd drept criteriu fundamental conceptul de integrare: seminar de învățămînt; cercetare; producție; învățămînt-cercetare; învățămînt-producție; cercetare-producție; învățămînt-cercetare-producție.

O susținută luare de atitudine este prezentă la autorul lucrării în atît de frămîntata problemă a actualității și eficienței seminarului, a valențelor lui contemporane și a punerii în lumină a ceea ce a fost valoros și progresist în trecut. Combătînd teza negativistă a lui M. Kirk și punînd în lumină argumentările de valorizare ale unui S.I. Zinoviev, W. Okon, R. Beard, S.I. Archangelski, N. Mac Kenzie ș.a., este susținută folosirea în cadrul seminarului clasic a metodelor noi și a tehnologiei didactice moderne. Valorificării activității seminariale universitare în pedagogia românească (vezi și **Considerații privind perfecționarea învățămîntului superior** de Ion Orghidan, în volumul **Probleme de pedagogie universitară contemporană**, București, 1972) i se adaugă astăzi bogatele și variatele cercetări experimentale efectuate în învățămîntul nostru superior (M. Giurgea, I. Nicola, D. Bărbulescu, B. Bratu, C. Sriimberg, I. Drăgan, A. Negucioiu, N. Kallos, I. Radu, M. Stoica, I. Cremer ș.a.).

În acest orizont productiv de valorificare și revitalizare a marilor virtuți instructiv-educative ale activității seminariale universitare, folosind metodologia și aparatura tehnologiei educaționale contemporane, prof. I. Cremer a întreprins în perioada 1974—1976 ample cercetări experimentale urmărind potențarea participării active a studenților, munca în grupe, individualizarea și diferențierea participării, sporirea creativității intelectuale, autocontrolul, autoinstruirea și autoeducarea, totul în cadrul concepției integratoare a îmbinării creatoare a învățămîntului cu cercetarea și producția.

De larg orizont teoretic și aprofundat demers personal experimental-aplicativ, temeinic documentată, lucrarea prof. I. Cremer constituie o contribuție de valoare în domeniul pedagogiei învățămîntului superior.

Ion Orghidan

* **I. Cremer**, *Organizarea și conducerea activității seminariale în învățămîntul universitar*, București, 1976.

Cerințe pedagogice față de temele scrise ale elevilor

Prof. Mihai Lupușoru
director adjunct
la liceul pedagogic din Bacău

În procesul instructiv-educativ temele scrise ocupă un loc hotărîtor în formarea deprinderilor de scriere corectă și ordonată de care un om se folosește de-a lungul întregii sale existențe. Prin temele scrise se realizează fixarea cunoștințelor teoretice însușite la lecții, se consolidează legătura între școală și viață, se formează deprinderile de muncă independentă, se exersează și se dezvoltă importante operații ale gîndirii, ca analiza și sinteza, generalizarea și abstractizarea, concretizarea și compararea. (Avem în vedere îndeosebi temele scrise la gramatică și la citire).

În strategia formării priceperilor și deprinderilor de scriere corectă un loc special îl ocupă atitudinea și stilul de muncă al învățătorului față de conținutul și de calitatea grafică a temei. Din constatările noastre a rezultat că în această direcție există o mare diversitate de atitudini, de stiluri, dintre care unele cu implicații negative în ceea ce privește latura formativă a temelor scrise. Generalizînd situațiile nefavorabile formării scrierii corecte și ordonate, putem sublinia faptul că învățătorii respectivi n-au reușit să conștientizeze potențialul formativ al temelor; de aceea se ignorează funcțiile conexiunii inverse, care permite o reglare și o autoreglare adecvată a mesajului informațional. Acești învățători nu se întreabă cui folosește o temă dată elevilor în care s-au strecurat greșeli de conținut și de formă de care nu are cunoștință nici învățătorul și nici elevul în cauză ?! Nu ar fi mai folositor pentru cei doi factori implicați să se dea teme mai mici ca întindere, dar care să fie corectate la timp, pentru a nu fi perpetuate greșelile și în temele următoare ?

Temele scrise favorizînd în mod deosebit mecanismele conexiunii inverse externe și interne permit, pe de o parte, învățătorului (profesorului) să descopere lacunele mesajului său informațional, prin modul în care elevii aplică legile și regulile învățate și, pe de altă parte, elevilor să realizeze autocorectarea termenilor greșiți, autocorectarea posedînd virtualități formative mult mai mari decît corectarea. Respectînd particularitățile psihologice ale copiilor, învățătorul pune un accent mai mare pe control în clasele mici, lăsînd pentru clasele mari locul cuvenit autocontrolului.

Teoretic, mulți învățători acceptă ca axiomatic adevărul că e mai ușor să previi o deprindere greșită decît să o corectezi. Cu toate acestea, în practica corectării temelor scrise ei nu se conduc după acest adevăr acceptat, lăsînd deseori descoperită acțiunea de control permanent al temelor și de prevenire a repetării, în teme consecutive, a aceleiași greșeli de scriere. Din cele peste 600 de caiete de teme ale elevilor din clasele primare, cercetate cu prilejul inspecțiilor de grad sau al asistențelor la practica pedagogică, a rezultat că o parte dintre învățători ignorează multitudinea implicațiilor pedagogice ale corectării temelor scrise, în timp ce alți colegi de-ai lor, cu o bună orientare pedagogică, au acumulat deja o experiență valoroasă în această direcție.

Din cercetarea activității a 30 de învățători în anii școlari 1975–1976 și 1976–1977 a reieșit că o parte dintre învățătorii incluși în cercetarea noastră manifestau superficia-

litate fie față de conținutul și volumul temelor scrise, fie față de corectarea acestora. Apăreau situații cînd nu erau corectate în totalitate nici temele elevilor cu dificultăți în scriere, la care necesitatea îndrumării permanente era imperioasă. La acești învățători am găsit puține caiete frumoase și ordonate, pentru că lipsa controlului sistematic și a îndrumării individuale favorizează dezordinea, scrisul neglijent, neefectuarea temei și, în consecință, rămînerea în urmă la învățătură.

O bună parte a învățătorilor reușesc să corecteze majoritatea temelor scrise, să dea indicații scrise individuale elevilor, să aprecieze prin calificative (note) temele date pentru control, să asigure o evidență permanentă în **fișa ortografică** individuală a greșelilor din temele elevilor. Această fișă conține date la zi privind evoluția scrierii școlarului. De pildă, învățătoarea E.G. obișnuiește să facă aprecieri, să dea indicații pe caietele de teme ale elevilor în funcție de particularitățile greșelilor : „Scrie corect fiecare literă" !, „Cuvîntul greșit desparte-l în silabe și subliniază litera omisă !", „Compune propoziții cu cuvintele : examen, influență, alee ș.a.". Învățătoarea C.V. a experimentat cu rezultate bune **Fișa ortografică pentru clasa a III-a,** prin care urmărește evoluția fiecărui elev de la o lucrare de control la alta, după efectuarea exercițiilor individuale de autocorectare.

Fișele ortografice individuale, lotourile ortografice, tabelele cu ortograme existente în clase, constituie auxiliare importante pentru învățătorii care își concentrează permanent atenția în direcția formării la elevi a deprinderilor de scriere corectă.

O valoare formativă deosebită o au temele bine gîndite de învățător, acesta preferînd, în locul unor teme lungi, teme concise, care stimulează gîndirea, creativitatea. Spre exemplu, la lecția **Am și eu două mîini,** la clasa a III-a, unii învățători dau ca temă scrisă elevilor să răspundă la întrebarea : „Ce treburi îndeplinești în gospodărie și în școală ?". La această temă răspunsurile elevilor constau de obicei în enumerarea unor acțiuni, în reproducerea unor date. În acest caz, sînt de preferat, însă, teme care să motiveze o conduită, să formeze o atitudine de felul : „De ce credeți că trebuie să îndepliniți anumite sarcini în gospodărie și în școală ?".

Temele date la gramatică (cuprinse într-o serie de 14 teme de control, concepute de învățătoarea C.R.) sînt mai mult adecvate cerințelor docimologice și mai puțin tributare practicilor reproductive. Prezentăm spre exemplificare „Tema de verificare nr. 12", pentru clasa a II-a :

I. Alegeți din cuvintele următoare substantivele și construiți cu ele propoziții: ceața, eu, florile, mare, bucurie, pleacă. Fiecare substantiv să fie subiectul unei propoziții.

Dați exemple de substantive care să îndeplinească următoarele condiții :

1. Să denumească o singură ființă sau un singur lucru

.....

2. Să denumească mai multe ființe sau mai multe lucruri

.....

3. Să denumească persoane, orașe, riuri

.....

În funcție de greșelile anterioare depistate în exercițiile scrise, învățătoarea a prevăzut pentru consolidarea regulilor despărțirii cuvintelor în silabe și teme suplimentare de felul :

Despărțiți în silabe următoarele cuvinte : idee, licee, alee, creez, cooperativă, alcool, ființă, fiindcă, fiică, zoologică.

Elevii găsesc pe fișa suplimentară și indicația de a folosi pentru control **Îndreptarul ortografic** (pe care îl are fiecare elev) la pagina 10 (realizînd în fapt sarcinile învățămîntului formativ).

Alte teme ajută elevii ca prin analiza fonetică a cuvintelor să descopere omisiunile unor litere și să-și fixeze scrierea lor corectă. De exemplu : completați cu sunetele care lipsesc cuvintele de mai jos :

p-ine	co-perator
pion--r	Mar-a
celăla-t	feme-e
fi-ndcă	aie-

Analizînd clasele în care elevii au cele mai corecte teme, am investigat factorii care pot determina rezultate foarte bune în formarea scrierii corecte la elevi.

Primul factor care s-a impus observației noastre a fost personalitatea învățătorului, fermitatea și persuasiunea lui pentru respectarea cerințelor formulate față de temele scrise. În primii ani de școală, controlul atent și îndrumarea individuală a fiecărei teme scrise, constituie o condiție de bază în formarea scrierii frumoase și în educarea responsabilității elevului față de munca sa. Învățătorul trebuie să ceară elevilor să cunoască regulile scrierii corecte și ordonate (încadrarea în pagină, marcarea marginii caietului, poziția corpului, a mîinilor, distanța caietului față de ochi ș.a.). De asemenea, controlul respectării regulilor scrierii corecte de către toți elevii în timpul efectuării temei constituie o grijă permanentă a învățătorului clasei.

Corectarea operativă și consecventă a temelor de către învățător și introducerea permanentă a exercițiilor de autocorectare reprezintă o altă condiție a succesului. Învățătorul constituie întotdeauna un bun exemplu de scriere corectă și ordonată, chiar și atunci cînd face adnotări pe marginea temelor scrise.

Al doilea factor implicat în procesul formării și perfecționării deprinderilor de scriere este elevul, cu nivelul său informațional, cu anumite particularități ale maturi-

zării proceselor psihice, cu trăsături temperamentale specifice. (Am constatat în acest sens o anumită corelație între temperament și grafie). Cel de-al treilea factor incriminat, familia, este informată în cazurile cercetate asupra principalelor cerințe pedagogice privind pregătirea acasă a temelor orale și scrise. Învățătorii cei mai bine cotați pot găsi un real sprijin în realizarea unității de acțiune a factorilor educativi numai dacă părinții își vor însuși îndrumările date de învățător.

S-au impus atenției noastre și o serie de *cerințe pedagogice care — respectate cu* consecvență — au condus la formarea unor bune deprinderi de scriere la elevi, pe care le expunem în continuare.

— Învățătorul să nu dea teme prea lungi, pentru că în acest caz elevul se grăbește, nu se mai concentrează suficient la regulile ortografice și de punctuație și își depreciază scrisul.

— Învățătorul să evite să dea teme prea ușoare și de întindere exagerat de mică, pentru a nu apare riscul neinsușirii noțiunilor de bază ale lecției.

— Să se aibă mereu în vedere ca timpul de muncă acasă să nu ducă la obosirea și uneori la demobilizarea elevului.

— Învățătorul să prefere o suită de întrebări gradate ca dificultate, la care elevul să poată răspunde repede.

— Să se țină seama de faptul că temele efectuate în clasă sub îndrumarea directă a învățătorului au valențe formative mai mari decît acelea îndrumate de părinți. (Unii învățători ai claselor I preferă să conducă în exclusivitate procesul formării deprinderilor de scriere).

— Înainte de a trece la autocorectare, elevii să înțeleagă natura greșelilor comise. În timpul autocorectării învățătorul să observe discret dacă toate cuvintele greșite în temă (subliniate de el) au fost corectate *cu grijă*.

În concluzie, facem sublinierea că respectarea consecventă a cerințelor privitoare la însușirea scrierii conduce la formarea unei stereotipii ortografice corecte, de care tînărul de azi se va folosi de-a lungul vieții sale. Pentru ca scrisul să-și îndeplinească funcția de comunicare, toți elevii trebuie să fie învățați să scrie lizibil și corect.

Plecînd de la implicațiile formative ale temelor scrise la limba română, propunem ca atît instituțiile de învățămînt care pregătesc cadrele didactice (liceele pedagogice, facultățile de filologie), cît și I.C.P.P.D. care asigură perfecționarea cadrelor, să introducă în planurile de muncă măsuri speciale care să ducă la îmbunătățirea pregătirii învățătorilor și profesorilor privind strategia acestora față de temele scrise.

FIȘA ORTOGRAFICĂ — Cl. I

Numele și prenumele elevului	Data	Omisiuni de litere	Adăugiri de litere	Literă mare după punct, titlul	Literă mare: nume de oameni, date	Punctul	Semnul întrebării	Semnul exclamării	Linia de dialog	Silabe — despărțirea cuvintelor	ce-ci; ge-gi; che-chi; ghe-ghi	Litera	Alte obs.

FIȘA ORTOGRAFICĂ — Cl. a II-a

Numele și prenumele elevului	Data	Scrierea cu inițială majusculă la începp. propoziției	Întrebuințarea punctului	Semnul întrebării	Semnul exclamării	Două puncte	Întrebuințarea virgulei	Despărțirea cuvintelor în silabe la sfîrșitul rîndului	Titlul	Grup de litere: ce-ci; ge-gi; che-chi; ghe-ghi.	Grup de sunete;cs, gz, redate prin lit. x	Scrierea corectă a cuvintelor care au pe m înaintea lui b, p.	Cuv. care denumesc oameni, animale sate, orașe.

Angajarea elevului mci în activitatea de învățare

PARASCHIVA CIULIANU
Înv. emerit

Toate cercetările întreprinse pe plan mondial și național au demonstrat că succesul elevului în activitatea de învățare depinde de modul în care învățătorul „reușește să angajeze multilateral elevul într-un efort de învățare și de gîndire, într-un act de trăire afectivă și de manifestare voliționalâ. Tocmai această activitate care aparține personal elevului constituie acea verigă principală prin care cel care instruiește poate să conducă procesul de dezvoltare" [1].

„La toate vîrstele, dar mai ales în prima etapă de școlarizare, relația interes-efort-randament se afirmă cu pregnanță ca o modalitate de corelare a factorilor care dinamizează procesul dezvoltării intelectuale. Interesul, cultivat sistematic, stimulează efortul elevului mic în toate activitățile școlare" [2]. **În acest sens, J. Bruner spune: „Unul din procedeele cele mai puțin discutate pentru a-l determina pe elev să parcurgă un capitol dificil este de a-l solicita să facă apel la un efort maxim pentru a descoperi plăcerea unei acțiuni depline și eficiente"** [3].

În cele ce urmează, ne-am propus să ilustrăm cîteva din preocupările noastre privind angajarea elevului într-un efort conștient în desfășurarea lecțiilor de matematică.

La o lecție de consolidare a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ținută la clasa I elevii au fost solicitați să rezolve o succesiune de sarcini, care în final a însemnat rezolvarea unei probleme de geometrie.

a) Desenați 2 linii cu lungimea de 3 pătrățele și 2 cu lungimea de 2 pătrățele.

b) Construiți cu ajutorul acestor linii o figură geometrică pe care o cunoașteți.

c) După ce elevii au construit dreptunghiul (din 45, 42 au construit corect), li s-a spus următoarea poveste aritmetică:

Răducu își făcea lecția la aritmetică. Avea de desenat și decupat niște dreptunghiuri de aceeași mărime cu cel pe care l-ați desenat voi. Desenase și acum decupa cu grijă. Așezase primul dreptunghiu pe masă, cînd, deodată, vede un gîndăcel mic, mic de tot. Răducu se uită cu uimire la el și zice:

— De unde vii tu, măi gîndăcelule, și unde te duci eă afară e iarnă grea. Dar gîndăcelul nu l-a înțeles. A început să meargă pe marginea dreptunghiului decupat de Răducu. Acesta îl urmărea cu atenție. Îi era milă de el. Deodată i-a venit o idee: cîte pătrățele a parcurs gîndăcelul înconjurînd o dată dreptunghiul? Răducu a aflat. Puteți și voi să aflați?

S-a pornit o adevărată întrecere între copii. Fiecare a dorit să afle răspunsul corect. Rezultatele obținute s-au notat pe tablă: 10, 6 și 8. Cei mai mulți au obținut rezultatul 10. Erau nerăbdători să afle care au cîștigat, care au același răspuns ca Răducu. Din explicațiile date de cei care au obținut 10 pătrățele s-a constatat că elevii au ajuns la acest rezultat pe mai multe căi:

1) Unii au adunat pătrățică cu pătrățică mergînd pe perimetrul dreptunghiului;

2) Alții au adunat cele 4 laturi: $3 + 2 + 3 + 2 = 10$

3) O fetiță a adunat întîi lungimile și apoi lățimile: $3 + 3 + 2 + 2 = 10$. Toți au realizat de fapt o formulă numerică.

4) Altă elevă a procedat astfel: $3 + 3 = 6$; $2 + 2 = 4$; $6 + 4 = 10$.

Un elev care a obținut rezultatul 8 a spus: „Tovarășă învățătoare, acum îmi dau seama de ce am greșit: am adunat numai trei laturi".

Fiecare secvență rezolvată de copii pe caiet a fost notată și pe tablă.

Cunoscînd că solicitarea și stimularea timpurie a intelectului duce la constituirea unor structuri intelectuale definitiv elaborate și deci procesul învățării cere punerea elevului în situația de a face efort, în clasa a II-a am solicitat în continuare elevii să rezolve probleme, introducînd de data aceasta și folosirea literelor, dezvelind complet datele problemei de învelișul lor concret. Experiența îndelungată la catedră ne-a demon-

[1] Ion Cerghit, *Metode de învățămînt*, E.D.P., Buc., 1977.
[2] Paraschiva Ciulianu, *Educarea interesului elevilor pentru cunoștințele matematice*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1973.
[3] André Revuz, *Matematică modernă, matematică vie*, E.D.P. București, 1970.

strat că scrierea datelor unei probleme trebuie să devină un exercițiu operațional care să dea elevului „cheia" rezolvării. În acest scop deprind elevii cu așezarea datelor pe verticală. Scrierea datelor astfel înseamnă înțelegerea relațiilor dintre mărimile indicate în problemă. Se cere din partea elevului o viziune clară a desfășurării acțiunii prezentată de text. Cîteva exemple :

1.

Într-o livadă sînt 40 meri, peri cît o pătrime din numărul merilor, iar nuci cît o doime din numărul perilor. Cîți pomi sînt în livadă ? (Manualul de clasa a II-a, pag. 75).

$m = 40$
$p = 40 : 4$
$n = 40 : 4 : 2$
$x =$ totalul pomilor din livadă
$x = m + p + n$
$x = 40 + (40 : 4) + (40 : 4 : 2)$
$x = 40 + 10 + 5$
$x = 55$

Paranteza s-a folosit numai pentru a delimita grupele de pomi. Elevii sînt obișnuiți să lucreze și fără a folosi parantezele, care, de altfel, nu sînt necesare dacă se cunoaște ordinea operațiilor : $x = 40 + \underbrace{40 : 4}_{10} + \underbrace{40 : 4 : 2}_{5}$; $x = 55$.

Elevii au libertatea de a-și alege modul de lucru, deoarece, odată cu învățarea celor două operații de gradul II (înmulțirea și împărțirea), aceștia au fost inițiați treptat în ordinea operațiilor, ordine pe care și-au însușit-o cu ușurință și fără de care problemele date ca exemplu nu s-ar putea lucra așa cum sînt prezentate. Elevii consideră un „joc" interesant această modalitate de lucru și sînt fericiți cînd reușesc să elaboreze singuri așezarea datelor și rezolvarea, pentru ca rezultatul să fie notat pe tablă (cînd este cazul). Este farmecul descoperirii despre care vorbește J. S. Bruner. Și tot el ne îndeamnă să ajutăm copiii să treacă în mod progresiv de la gîndirea concretă la folosirea unor procedee de gîndire cu un grad mai înalt de conceptualizare.

2.

De la Uzina de autoturisme Pitești au fost expediate o dată 18 autoturisme, a doua oară cu 13 mai mult, iar a treia oară un număr de autoturisme egal cu cel expediat prima și a doua oară la un loc. Cîte autoturisme au fost expediate în total ? (Manualul de clasa a II-a, pag. 77).

I. 18
II. 18 + 13
III. 18 + 18 + 13
$x =$ numărul total de autoturisme
$x = 18 + (18 + 13) + (18 + 18 + 13)$
sau
$x = 18 + 18 + 13 + 18 + 18 + 13$
$x = 98$

După notarea ecuației elevii au fost solicitați să rezolve următoarea situație-problemă : Uitați-vă cu atenție la formulă și spuneți ce observați. Copiii au sesizat cu ușurință că termenul 18 al adunării se repetă de 4 ori, iar termenul 13 de 2 ori și că ecuația s-ar putea strînge astfel : $x = 18 \times 4 + 13 \times 2$. Cu toate că elevii nu cunoșteau înmulțirea unui număr de 2 cifre, pentru rezolvare s-au folosit cele două proprietăți ale înmulțirii : comutativitatea și distributivitatea (folosită de elevi la exercițiile de înmulțire la care li se cerea să folosească gruparea). Elevii, conduși de învățător, au găsit soluțiile care au fost notate pe tablă.

$x = 18 \times 4 + 13 \times 2$ sau $x = 4 \times \times 18 + 2 \times 13$
$x = (4 \times 10 + 4 \times 8) + (2 \times 10 + + 2 \times 3)$
$x = (40 + 32) + (20 + 6)$
$x = 72 + 26$
$x = 98$

Cerîndu-le să alcătuiască formula literală, elevii au procedat întîi la înlocuirea datelor cu litere : $18 = a$; $13 = b$. $x = a + (a + b) + (a + a + b)$ sau $x = a \times 4 + b \times 2$.

Menționăm că analiza și rezolvarea unei probleme în modul de mai sus se efectuează sub directa îndrumare a învățătorului, cu participarea întregii clase. Astfel de procedee de lucru previn formarea unor deprinderi rigide de gîndire, elevii fiind puși în situația de a regîndi sub o formă mereu semnificativă care nu le permite însușirea unui procedeu mecanic. În același timp, se asigură legătura între cunoștințe, legătură care trebuie realizată permanent dacă dorim ca elevii noștri să dobîndească o pregătire temeinică. „O serie de fapte fără legătură între ele au o viață scurtă în memoria noastră" [4].

La o lucrare de control s-a dat elevilor următoarea problemă : Pentru contul omeniei, Vasilică a adus 10 lei, Marin de 6 ori mai mult, Radu de 2 ori mai puțin decît Marin, iar Cornel cît toți 3 împreună.

a) Cîți lei a adus Cornel ?

b) Cîți lei au adus cei 4 băieți ?

Din 45 de elevi, 40 și-au notat datele pe verticală, din aceștia 28 au rezolvat problema fără nici o greșeală, iar 10 elevi au pus problema direct în formulă numerică, alcătuind 2 formule, pentru cele două întrebări :

$a = 10 + 10 \times 6 + 10 \times 6 : 2$
$a = 100$
$b = 10 + 10 \times 6 + 10 \times 6 : 2 + + 10 + 10 \times 6 + 10 \times 6 : 2$

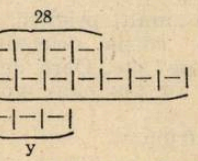
[4] **Jerome S. Bruner**, *Procesul educației intelectuale* Editura științifică, București, 1970.

b = 10 + 60 + 30 + 10 + 60 + 30
b = 200

Satisfacțiile pe care le au copiii cînd ajung să învingă greutățile, efortul depus pentru găsirea soluțiilor, activitate care le solicită din plin gîndirea, este o cale sigură de angajare plenară a elevilor în activitatea de învățare.

Ilustrăm cu un caz care ni s-a părut aparte pentru elevii clasei a II-a.

Ultima oră de matematică a trimestrului II a fost o oră de compuneri de probleme. Elevii primiseră sarcina să compună probleme după 2 formule numerice și una după următoarea reprezentare grafică :



(Litera „y" este cunoscută elevilor din alfabetul limbii engleze)

Deoarece timpul rămas nu era suficient pentru compunerea problemei a treia, cu grad sporit de dificultate, s-a convenit să fie reluată după vacanță. După pauză, eleva N. I. mi-a spus : „Tovarășă învățătoare, am reușit să formulez problema". În această situație nu puteam să n-o ascult și să apreciez efortul depus de această elevă în timp ce colegii ei se jucau, efort încununat de succes. Problema compusă a fost următoarea : Tata a cumpărat 4 cutii de conserve de același fel pe care a dat 28 lei. Cît vor costa 7 cutii la fel ? Dar 3 cutii ? Eleva respectivă este înzestrată cu intuiție matematică, dar și cu voință, cu dragoste de muncă. Asemenea elevi sînt exemple demne de urmat de ceilalți. Dacă fiecare clasă are un singur elev ca această fetiță, îndrumați cu grijă prin muncă diferențiată, stimulați permanent, vor putea forma un puternic detașament al științei și tehnicii viitorului românesc.

În lucrarea „Matematică modernă, matematică vie", André Revuz spune în încheiere : „Față de generațiile viitoare, avem datoria imperioasă de a le transmite tot ceea ce e mai viu, mai fecund în știința actuală : nu putem prevede cu exactitate ce va fi știința pe care ele o vor face, dar putem să le înarmăm cît mai bine, dîndu-le cea mai mare agerime și cea mai mare disponibilitate de spirit cu putință" [5].

În clasa a III-a și a IV-a activitatea de căutare și de găsire a tuturor posibilităților de formulare a ecuației unei probleme se intensifică. Exemplificăm cu problema 8, pagina 50, manualul de clasa a IV-a.

S-au cumpărat 3 bucăți de stofă de aceeași calitate, avînd în total 127 m. Prima bucată a costat 3 150 lei, a doua 2 850 lei și a treia 3 525 lei. Cîți metri avea fiecare bucată ?

Problema cere trei răspunsuri, deci 3 ecuații identice ca alcătuire. Indicăm ecuațiile propuse de elevi pentru un singur răspuns, lungimea primei bucăți :

1. $x = 3\,150 : [(3\,150 + 2\,850 + 3\,525) : 127]$

2. $x = 3\,150 : \dfrac{3\,150 + 2\,850 + 3\,525}{127}$

sau

3. $x = \dfrac{3\,150}{(3\,150 + 2\,850 + 3\,525) : 127}$

În exemplele date am punctat numai cîteva aspecte prin care considerăm că am reușit să angajăm elevii în procesul de învățare, în vederea consolidării și aprofundării cunoștințelor, a dezvoltării gîndirii logice, a creativității, a mobilității gîndirii.

Literatura în clasa I

ANOCA DOGMAR
Liceul „G. Coșbuc"
Nădlac, jud. Arad

În ciclul primar, accentul se pune mai mult pe aspectul educativ (etic) și pe cel instructiv al literaturii, iar funcția estetică este adesea atenuată.

În clasa I, lecțiile de citit-scris au caracter mai mult gramatical, cu toate că și aici ne întîlnim cu scurte povestiri, dar acestea constituie mai ales texte ajutătoare.

În primele luni ale anului școlar, deși copilul nu ajunge în contact direct cu literatura, ci prin intermediul învățătorului, totuși efectul ei asupra copilului este foarte mare. Se pune întrebarea : în ce măsură este capabil copilul să asimileze mesajul artistic și care este rolul învățătorului în acest proces de asimilare ? Învățătorul citește și lasă asimilarea să decurgă liber în mintea fiecărui copil, sau intervine activ ? Înclinăm spre ideea

André Revuz, *Matematică modernă, matematică vie*, E.D.P., București, 1970.

că, în majoritatea cazurilor, învățătorul este un element activ, modelator al textului. Numai prin simpla nuanțare a intonației el schimbă textul, îl interpretează, orientîndu-l spre un anumit scop, reliefînd un înțeles, un sens și estompînd altul. De aici reiese că învățătorului îi revine o sarcină deosebită în trezirea sensibilității față de frumusețea textului, aceea de formator al unor modele, tipare, de recitare și de analiză a textului. Pentru a îndeplini această sarcină cît mai bine, învățătorul trebuie să fie el însuși în stare să pătrundă în cele mai tainice înțelesuri ale textului. Deci, orele de dezvoltarea vorbirii nu se pot limita numai la simpla dezvoltare a vocabularului (deși îmbogățirea lexicului este o necesitate deseori acută, mai ales în mediul rural), la corectarea greșelilor morfologice, sintactice sau de pronunție. Ele pot și este necesar să atingă și sfera artisticului, pentru a-i ușura ulterior elevului accesul spre estetic în general. Cu alte cuvinte, este necesar ca încă din clasa I să se efectueze analiza literară a textului, bineînțeles într-o formă elementară. Astfel, copilul va face cunoștință cu polisemia cuvîntului, cu valoarea lui stilistică contextuală, cu metafora, comparația, adică își va însuși unele elemente de bază ale stilisticii.

Citind o poezie despre toamnă, copiii au reținut expresia : „vîntul mătură străzile". „Este frumoasă", spuneau ei. Desigur, nu știau să aducă argumente pentru susținerea acestei păreri, dar în mintea lor s-a produs legătura dintre acțiunea concretă, sensul de bază al cuvîntului „a mătura" și cel metaforic, plastic și mai abstract. Deci, cuvîntul s-a îmbogățit cu un sens nou, prin aceasta creîndu-se baza necesară formării fazei următoare de metaforizare. Copiii au făcut cunoștință cu metafora, în mintea lor, în afară de o primă idee de polisemie, se grefează și ideea de metaforă. Sau, spus în terminologia lui Aebli, au dobîndit operațiile definitorii ale noțiunilor de polisemie și metaforă, a căror prezență constituie trăsătura relevantă a textului literar.

Este de la sine înțeles că un singur caz nu înseamnă de acum și posedarea acestor noțiuni. Sînt necesare mai multe exemple și învățătorul le poate da fie direct, prin atragerea atenției asupra analogiei, fie indirect, reliefîndu-le prin intonație la citirea altor poezii. Chiar și după această confruntare a mai multor metafore este necesară aprofundarea, „purificarea" lor. Aici se poate proceda prin repetare, prin formarea propozițiilor cu ajutorul expresiilor sesizate, cît și prin stimularea elevilor în folosirea lor curentă. Dovada veridicității celor spuse este că exemplul menționat a fost reținut și folosit de elevi în ora următoare cu vădită plăcere.

Să dăm și alt exemplu. Într-o poezie *, copiii au întîlnit expresiile : „atîția prieteni cîte cuvinte frumoase", „atîtea jocuri cîte pene are porumbelul", „atîtea note de zece cîți brazi sînt în pădure". După citirea poeziei a urmat discuția :

I : V-a plăcut poezia ?

E : Da.

I : Scriitorul care a scris poezia pentru voi ar fi putut s-o scrie și altfel. Știe cineva dintre voi cum s-ar putea spune altfel „atîtea note de zece cîți brazi sînt în pădure" ?

E_1 : S-ar putea spune multe note.

I : De ce ?

E_2 : Pentru că și brazii sînt mulți.
(La fel s-a procedat și la descifrarea celorlalte comparații).

I : Deci, în loc de „mulți prieteni", scriitorul a scris „atîția prieteni cîte cuvinte frumoase" etc. Oare de ce a scris astfel și nu așa cum am spus noi ?

E_3 : Ca să fie mai frumos.

I : Da, copii, colegul vostru are dreptate. Să ascultăm cum ar suna poezia dacă ar fi scrisă cum am spus noi și cum sună așa, cum a scris-o scriitorul.

După citirea variantei simplificate și a celei originale s-a trecut la memorizare.

Cu ce s-au ales copiii de fapt ? În primul rînd, cu ideea că există în poezie frumosul. În al doilea rînd, cu ideea că acesta este întruchipat indirect, prin relații între obiecte chiar foarte depărtate unele de altele, pe baza unor asemănări.

Am citit povestea „Albă ca zăpada" și ne-am oprit asupra expresiilor : „era albă ca zăpada", „avea obrajii ca două roze". Discutînd în clasă, am ajuns la aceeași concluzie și anume că scriitorul a scris așa ca să fie mai frumos. Astfel, copiii s-au întîlnit din nou cu termenul de frumos și cu un „mijloc de înfrumusețare", de astă dată comparație. Copiii, avînd la această vîrstă o gîndire concretă, saturată de imagini și încă slab abstractizată, sînt foarte receptivi la exprimarea în imagini. Comparația, fiind o figură de stil mai ușor de înțeles, este cu ușurință reținută de ei. Tocmai din cauza aceasta ne-am străduit să aprofundăm cunoașterea sa prin analizarea mai multor exemple, mai ales din cîntece populare : „fetele ca smeura", „băieții ca garoafa", avînd grijă de fiecare dată să subliniem relația dintre cei doi termeni ai comparației pe baza însușirilor comune (roșu, frumos). Aceste discuții duc la formarea deprinderii de a dezlega sensurile ascunse, la descoperirea relațiilor dintre lumea înconjurătoare și forma în care aceasta apare în poezie. De exemplu, într-o poezie dedicată mamei s-au analizat următoarele versuri, ajungîndu-se la idei interesante : „te joci cu mine ca un peștișor

* Versurile sînt traduse din limba slovacă, păstrînd topica și caracteristicile ei, pentru a putea ilustra cele demonstrate.

cu valul, pînă se ascunde în hățiș", „mă voi cuibări lîngă tine ca o porumbiță albă".

Dacă în prima comparație era necesară intervenția noastră pentru a apropia imaginea și a interpreta jocul cu valul ca joc de-a v-ați ascunselea al fetiței cu mama, pentru a doua comparație au găsit ei singuri chiar două soluții : fetița avea păr de culoare deschisă ; fetița avea piele albă ca porumbița. În felul acesta se formează unele operații mintale care ușurează copilului descifrarea mesajului circumscris în reflectarea artistică a realității. Totodată, el își însușește unele elemente stilistice de care va beneficia în clasele mai mari, la orele de compunere.

Întîlnirea cu literatura (formă concretă a esteticului) reprezintă ivirea unor germeni ce pot fi dezvoltați la alte obiecte ca : desenul, muzica, căci și ele fac parte din domeniul esteticului. Astfel, noțiunea de frumos în literatură va interfera cu frumosul din muzică, din arta plastică și va crea premisele educației estetice, contribuind la dezvoltarea multilaterală a elevilor.

Educația estetică trebuie făcută de la vîrsta fragedă, încă din clasa I. Învățătorului îi revine sarcina de a ajuta copilul să cucerească, pe măsura posibilităților sale, muntele Sesam al mesajului literar. Prin aceasta i se îmbogățește vocabularul, inventarul stilistic și cel de operații mintale. Deci, literatura are rol formativ, informativ și educativ.

Utilizarea modelelor figurative în însușirea gramaticii la clasele mici

Înv. ANA LUPAȘ
Școala generală din Maia, jud. Cluj

În articolul de față ne vom referi la utilizarea modelelor figurative în însușirea gramaticii începînd din clasa a II-a, unde am folosit modele simple, complicîndu-le treptat pînă în clasa a IV-a.

Învățămîntul modern a dat și dă posibilitatea cercetării și experimentării celor mai noi metode de învățămînt. Astfel, și în studiul gramaticii, obiect care prezintă o serie de dificultăți, datorită caracterului abstract al cunoștințelor, se pot experimenta și aplica metode care să contribuie la sporirea eficienței predării gramaticii în școală, prin accentuarea caracterului formativ, la dezvoltarea capacităților operaționale, prin însușirea temeinică a cunoștințelor, pe baza unei participări conștiente a elevilor, asigurînd un învățămînt accesibil, atractiv pentru elevii mici, care vin pentru prima dată în contact cu noțiunile gramaticale.

Modelele figurative îi ajută pe elevi să înțeleagă unele construcții gramaticale, să opereze cu ele rapid și să stabilească foarte ușor categoriile gramaticale. Ele au dat posibilitatea să se ocupe timpul afectat pentru activitate independentă (lucrînd în condiții simultane), iar elevii să lucreze diferențiat, după capacitatea intelectuală a fiecăruia, după ritmul propriu de lucru. Vom prezenta pe clase modelele utilizate și metoda de lucru cu acestea.

Pentru **părțile de vorbire** am utilizat următoarele modele figurative :

substantivul = triunghi ;
adjectivul = dreptunghi ;
pronumele = paralelogram ;
numeralul = trapez ;
verbul = pătrat ;
cuvinte de legătură = triunghi dreptunghic.

Pentru **părțile de propoziție :**

subiectul = cerc de culoare roșie ;
predicatul = cerc de culoare galbenă ;
atributul = cerc de culoare verde ;
complementul = cerc de culoare albastră.

Am ales aceste modele figurative ca suporturi materiale în însușirea noțiunilor gramaticale.

În clasa a II-a se introduc doar patru modele figurative pe tot parcursul anului școlar, ceea ce face ca acestea să fie ușor de reținut și să se opereze ușor cu ele. Am introdus modele pentru : subiect, predicat, substantiv și verb. Odată cu predarea acestor noțiuni gramaticale am introdus și modelele, folosind planșe și flanelograful. Vom relata cum am procedat în predarea subiectului la clasa a II-a.

Pentru a-i face pe elevi să recunoască ușor subiectul am folosit planșe, propoziții scrise și lipite pe glaspapir. Am fixat pe flanelograf prima planșă, care înfățișa o fetiță udînd florile. Elevii au observat planșa și au alcătuit propoziția : **Fetița udă florile.** Sub planșă s-a fixat propoziția scrisă pe glaspapir, apoi s-a desfășurat următorul dialog cu clasa :

— **Cine udă florile ?** Elevii au răspuns :
— Fetița udă florile.
— **Despre cine se vorbește în această propoziție ?** (despre fetiță), sau

— Ce arată cuvîntul „fetița" ?

— Cuvîntul „fetița" arată despre cine se vorbește în propoziție.

În acest moment, pentru a recunoaște mai ușor cuvîntul care arată „despre cine se vorbește în propoziție", acesta este simbolizat prin cercul care se fixează pe flanelograf, sub subiectul propoziției. Pe banca fiecărui elev se află plicul cu modelele și propozițiile care se analizează și fiecare elev fixează sub subiect modelul respectiv. După această operație, propoziția se scrie pe tablă, în partea stîngă, iar elevii o scriu în caiete, avînd grijă să lase cîteva rînduri libere pentru titlul lecției. Se revine asupra propoziției după ce a fost scrisă pe tablă. Elevii numesc încă o dată subiectul și apoi desenează sub el, pe tablă și în caiete, modelul învățat. La fel se procedează și în analiza propozițiilor :

Copiii se joacă cu mingea. Combina seceră grîul.

După ce s-au analizat toate propozițiile se reia operația, subiectele se scriu pe tablă cu cretă roșie, în partea dreaptă, și copiii le scriu în caiete :

Fetița
Copiii
Combina

Pentru ca elevii să înțeleagă că subiectul se află cu ajutorul întrebărilor, s-a repetat întrebarea :

— **Cine** stropește florile ? (fetița).

— **Cine** se joacă cu mingea ? (copiii).

— **Cine** seceră grîul ? (combina).

Răspunsurile au fost date cu ușurință de către elevi și s-a ajuns la concluzia că pentru a afla mai ușor subiectul utilizăm întrebarea „cine ?". În continuare, elevii dau exemple de propoziții și identifică subiectele. În acest timp pe flanelograf se fixează mai multe propoziții, iar elevii identifică subiectele și fixează modelul sub ele. După aceasta urmează munca independentă. Fiecare elev a primit o fișă cu propoziții diferite pe care trebuie să le analizeze și să fixeze modelul sub subiect. Am dat această muncă diferențiată, pentru a observa modul de înțelegere de către elevi a fenomenului gramatical învățat. Pe una din fișe erau următoarele propoziții, care arătau astfel după efectuarea exercițiului : **Fișa nr. 1.**

A sosit primăvara

○

Soarele încălzește mai puternic.

○

Vremea s-a încălzit.

○

Din țările calde se reîntorc păsările călătoare.

○

Tractoarele ară pe cîmp.

○

Pe fișă, în partea dreaptă, se aflau răspunsurile acoperite cu o fîșie. Rezultatele muncii independente s-au discutat și s-au corectat greșelile, apoi, prin întrebări, s-au sistematizat cunoștințele și s-a ajuns la subiectul lecției, care s-a scris pe tablă, iar elevii l-au scris în caiete :

„Cuvinte care arată despre cine se vorbește în propoziție".

Conform specificului muncii simultane, în continuare am dat muncă independentă tot pe bază de fișe. **Fișa nr. 2 secv. I.**

Alegeți din cuvintele de mai jos pe acelea care pot fi subiecte și alcătuiți cu ele propoziții notînd subiectul cu ajutorul modelului : copil, spală, trenul, zboară, Nicușor, citește, merge, joacă, colegul meu, sare, clopoțelul :

_____

_____

_____

_____

_____

Secvența a II-a. Completați modelul din textul următor cu subiectul corespunzător :

1. ○ este senin.
Cerul este senin.

2. În livadă ○ îngrijesc pomii.
În livadă **pomicultorii** îngrijesc pomii.

3. ○ lucrează în grădina școlii.
Pionierii lucrează în grădina școlii.

4. Pe cîmp ară ○
Pe cîmp ară **tractoarele.**

5. ○ se joacă cu mingea.
Copiii se joacă cu mingea.

Pentru elevii mai slabi la învățătură, la secv. I s-au dat subiecte cu care să formeze propoziții, iar pentru elevii cu un ritm de lucru mai rapid s-au dat secvențe suplimentare. După încheierea activității independente se solicită din nou clasa, verificînd felul în care s-a lucrat. Elevii citesc propozițiile formate, apoi

observă subiectele. Ei constată că subiectul nu are un loc fix în propoziție, el poate sta la început, în interior și la sfîrșitul propoziției. Procedînd în acest fel, punînd elevii să rezolve diferite exerciții, reluînd mereu aceste cunoștințe în contexte noi, și repetîndu-le oral la sfîrșit, se asigură o înțelegere deplină a subiectului de către toți elevii.

De aici am desprins concluzia că dacă se repetă suficient de des aceleași informații, sub altă formă, obținem o bună și temeinică însușire. La fel s-a procedat și în cazul celorlalte noțiuni gramaticale.

După studierea substantivului și verbului, elevii au fost conduși, în urma rezolvării mai multor exerciții, să înțeleagă rolul pe care-l îndeplinesc în propoziție. Ei au constatat că verbul îndeplinește în propoziție rol de predicat, iar substantivul rol de subiect. Spre sfîrșitul clasei a II-a s-a putut simplifica sistemul de semne, pentru a lucra mai ușor, combinînd simultan funcția sintactică și morfologică a unităților unui enunț, asociind cele două modele în unul singur, pentru a ușura munca elevilor. Vom arăta cum am procedat în propoziția : „Pionierii pleacă în excursie". După ce propoziția a fost repetată de mai mulți elevi, se face analiza ei. Cu ajutorul întrebărilor, elevii află subiectul și predicatul, apoi desenează cercul roșu (modelul pentru subiect) sub cuvînt „pionierii". După ce au descoperit că este subiect, ei constată că acest cuvînt ca valoare morfologică este nume de ființă și înscriu în cerc triunghiul, model corespunzător substantivului. La fel se procedează și cu predicatul, se desenează sub cuvîntul „pleacă" cercul galben, iar în el se înscrie pătratul, model corespunzător verbului. Deci cuvîntul „pionierii" este subiect, „pleacă" este predicat, cuvîntul „în" este cuvînt necunoscut, iar cuvîntul „excursie" este substantiv ca parte de vorbire și se desenează sub el triunghiul. Acest cuvînt nu poate îndeplini în propoziție rol de subiect pentru că nu el săvîrșește acțiunea. Această propoziție, analizată cu modele, arată astfel :

Pionierii pleacă în excursie.

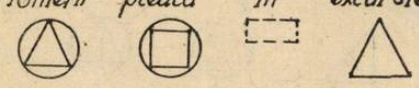


Fig. 1

În clasa a III-a am introdus, față de ceea ce cunosc elevii, modelul pentru adjectiv, dreptunghiul. Reluînd noțiunile studiate în clasa a II-a, am introdus și simbolurile : S = subiect, P = predicat, s = substantiv, a = adjectiv, v = verb, făcînd un pas mai departe spre abstractizarea acestor noțiuni.

În clasa a IV-a am introdus pentru pronume paralelogramul, pentru cuvintele de legătură triunghiul dreptunghic. Pentru părțile secundare de propoziție am introdus cercul (verde pentru atribut și albastru pentru complement). Predicatul nominal a fost simbolizat prin introducerea în cercul galben a unui pătrat tăiat cu o diagonală. Dacă în clasa a III-a și a IV se face analiza cu ajutorul modelelor, ea se poate completa oral.

Redăm analiza unei propoziții efectuate cu ajutorul modelelor în clasa a IV-a, după ce s-au studiat toate noțiunile de sintaxă și morfologie prevăzute în programa analitică.

Jurjac iubea cîntecele păsărilor, vuietul molcom al vîntului și zvonul dulce și depărtat al tălăngilor.

(Exercițiul nr. 5, p. 28, Manualul de gramatică, clasa a IV-a).

După efectuarea analizei, elevii alcătuiesc schema propoziției cu ajutorul modelelor, folosind notarea pe nivele sau pe etaje, cum au învățat în clasa a III-a :

Nivelul I : subiectul și predicatul ; S, P.

Nivelul II : atributul și complementul, adică părțile secundare de propoziție care determină substantivul-subiect și verbul-predicat.

Nivelul III : părțile secundare care determină alte cuvinte care sînt părți secundare.

Se realizează apoi schema cu simboluri, ca în figura 4.

Aceste scheme contribuie în mod deosebit la dezvoltarea gîndirii logice a copiilor, punîndu-i în situația de a crea, le ușurează munca. Ei lucrează mai repede, analizează foarte ușor atît sintactic, cît și morfologic.

Cîteva concluzii :

Modelarea este un sistem ușor de însușit de către elevi, elimină suprapunerile, înlătură confuziile, fiindcă fiecărui model îi corespunde o culoare.

Fiecare model are simbolul său notat prin litere mari pentru părțile de propoziție și litere mici pentru părțile de vorbire, ele fiind utilizate cu ușurință de către elevi în analizele scrise și în cadrul muncii independente. Modelele și simbolurile dau posibilitatea formării unor imagini clare, a înțelegerii noțiunilor gramaticale de către toți elevii prin analizele efectuate. Lucrînd cu modele, viteza de lucru este mult mai mare, elevii dovedesc mai multă operativitate și se facilitează dezvoltarea flexibilității gîndirii școlarului mic.

Modelarea — fiind folosită în mod treptat de la o clasă la alta — asigură aprofundarea, fixarea și sistematizarea cunoștințelor dobîndite în clasele anterioare și integrarea noilor cunoștințe, pe o bază solidă, în sistemul cunoștințelor dobîndite anterior. Ea permite ca elevii să participe în mod activ și conștient la descoperirea fiecărei noțiuni nou însușite în timpul lecției.

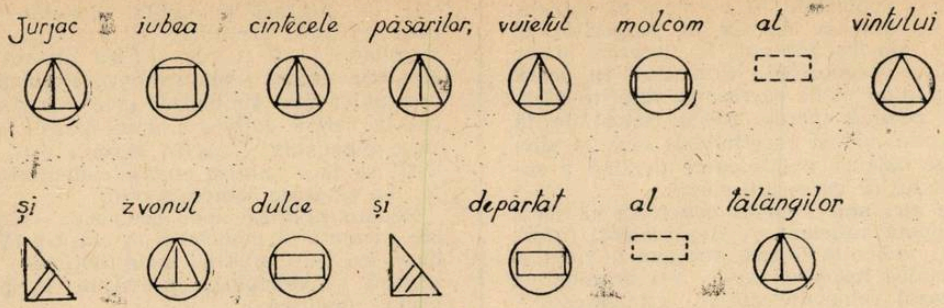


Fig. 2

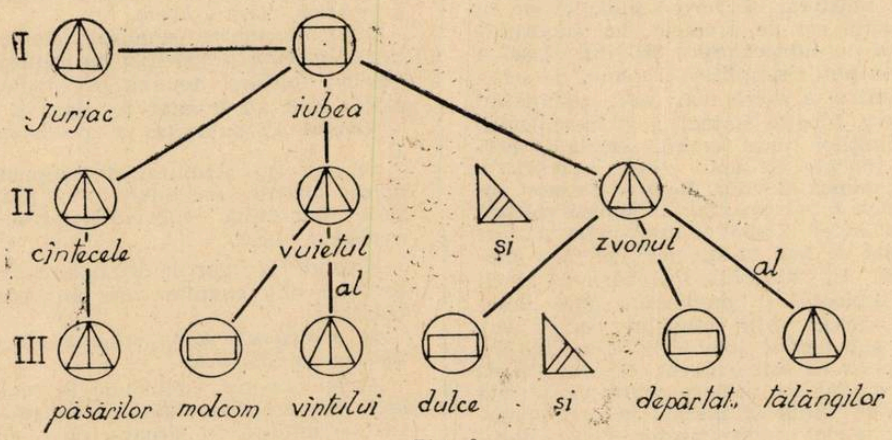


Fig. 3

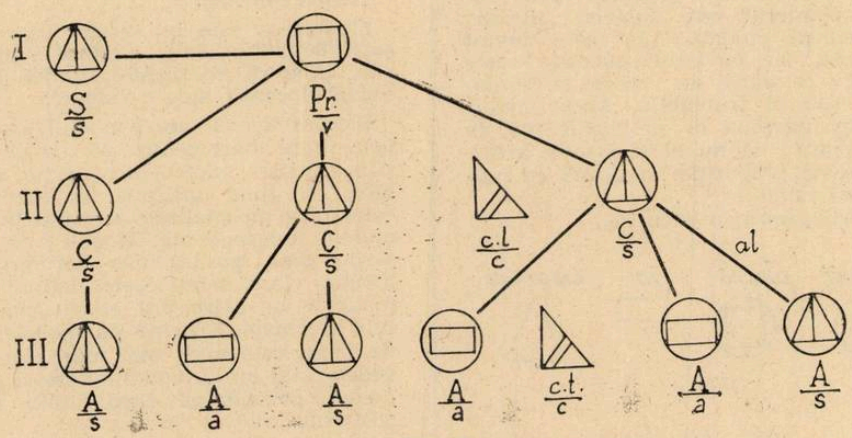


Fig. 4

BIBLIOGRAFIE

1. G. MUNTEANU, S. LELUȚIU, Modelare, descoperire și problematizare în învățarea gramaticii, în Tehnologii noi în lecțiile de limba și literatura română, Universitatea Babeș Bolyai, Catedra de pedagogie și metodică, Cluj 1973, p. 135—172.
2. G. MUNTEANU, Lecția — act de creație a profesorului, în „Revista de pedagogie", 1975, 3, p. 15—20.
3. D. SALADE, Metodologia activității didactice, în Pedagogia, Curs, partea I, sub redacția A. DANCSULY, D. SALADE, M. IONESCU, Universitatea Babeș Bolyai, Cluj, 1974, p. 144—187.

CLARITATE, EFICIENȚA ȘI SUPLEȚE în activitatea diriginților

Prof. AUGUSTIN MACARIE

Dirigintele și locul pe care-l ocupă acesta în sistemul școlii a constituit ani în șir un subiect de predilecție. „Revista de pedagogie" a făcut loc în paginile ei unui număr de studii, articole și intervenții. S-au scos culegeri de studii[1], adevărate sinteze și s-au elaborat lucrări de întindere menite să îmbrățișeze întreaga sferă de activitate a „directorilor de clasă"[2], cum erau denumiți într-un timp diriginții. La rîndul lui, Ministerul Educației și Învățămîntului a venit cu instrucțiuni și precizări, multe din prevederile acestora fiind mai tîrziu incluse în diversele tipuri de regulamente școlare. Și catedrele de pedagogie din sistemul învățămîntului superior s-au ocupat de acest important capitol al obiectului propriu, dovadă cercetările și experimentele întreprinse, studiile și tratatele de pedagogie publicate[3].

Cea mai largă și mai susținută activitate consacrată diriginților și numeroasele implicații, în primul rînd educative ale acestora, a desfășurat-o Institutul de cercetări pedagogice și psihologice care, la capătul unor experimente efecuate în mai multe școli generale și licee și după studierea cu atenție a unei vaste bibliografii, a publicat în cadrul Editurii didactice și pedagogice : Sistemul muncii educative în școala generală ; Sistemul muncii educative în licee **(1970)** și Culegerea de texte pentru orele de dirigenție în liceu **(1970).**

Studierea și asimilarea creatoare a lucrărilor sus-menționate de către toți factorii (și de pe toate treptele), care concură la organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ în școli, ca și elaborarea unei metodici care să-i conducă pe diriginți la miezul problemelor și să-i ajute în activitatea practică, ar fi îndepărtat nota falsă de avalanșă pe capul profesorilor „aleși" și ar fi favorizat formarea și generalizarea unei tradiții în materie așezate pe un serios fundament științific.

În ultimii doi ani, din dorința de a simplifica, pe de o parte și de a face loc unor sarcini noi, pe de altă parte, în materie de dirigenție și-a făcut loc o **nouă optică.** Această optică, pe planul școlii, pe lîngă numeroasele efecte pozitive, a generat și efecte negative. Ultimele țin de reglementări neinspirate (de pildă, scoaterea orei de dirigenție din planurile de învățămînt și din orar), iar altele s-au născut și supraviețuiesc, deoarece factorii de conducere din învățămînt, antrenați

[1] *Dirigienția*, încercări, opinii, contribuții, E.D.P., 1970.

[2] ION DUMITRESCU, NICOLAE ANDREI. *Activitatea educativă a dirigintelui*, „ Scrisul românesc", Craiova, 1975.

[3] STOIAN, ȘT. (sub redacția), *Curs de pedagogie generală*, E.D.P., 1961 ; VICTOR ȚÎRCOVNICU, *Pedagogia generală*, Ed. „Facla", Timișoara, 1975.

în rezolvarea unor probleme fundamentale — cu caracter de reformă structurală a învățămîntului de toate gradele — n-au avut răgaz să-și ducă pînă la capăt intențiile, sau să aducă corecturile necesare acolo unde asemenea corecții se impuneau, ceea ce a avut ca rezultat slăbirea cîtorva pîrghii din sistemul muncii educative a diriginților. Unele laturi negative însă țin și de **inițiativele și acțiunile necoordonate,** sau numai aparent și formal coordonate, ale unor organisme și organe mai mult sau mai puțin legate instituțional de școală, de învățămînt. Nu am în vedere numai primarii, organele de miliție (circulația), organele sanitare sau pe cele de cultură fizică și sport (care intervin rar și, cel mai des, oportun), ci, în primul rînd, **organizațiile de pionieri și de U.T.C.** (cele aflate pe trepte superioare școlii), care uită sau nu realizează suficient ideea că aceiași elevi și mai ales aceiași profesori, pe lîngă activitatea lor de bază — mai mult decît bogată — pe lîngă acțiunile pionierești sau ale U.T.C. din școală (de multe ori și ele prea bogate și prea pretențioase) sînt chemați să răspundă și să îndeplinească inițiativele și acțiunile înscrise în planurile de muncă ale acestor organizații.

Nu este nici locul și nici nu am pretenția că aș fi în măsură să propun „soluții minune". Sigur este însă că perfecționarea învățămîntului trebuie să aibă în vedere și acest aspect. Trebuie, pe planul acțiunilor care privesc învățămîntul, să se realizeze o mai strînsă legătură între inspectoratele școlare, consiliile pionierești și comitetele U.T.C. (orășenești și județene). În felul acesta, timpul ar fi mai judicios cîntărit, elevii și profesorii n-ar mai fi suprasolicitați, iar acțiunile (mai puține la număr, dar mai bine pregătite) ar fi mai eficiente, mai convingătoare și mai stimulative.

Împrejurarea că școala primește sarcini din prea multe părți și pe prea multe canale a condus la apariția unei situații nefirești, elevii și profesorii văzîndu-se prinși într-un vîrtej care nu le mai îngăduie timp de meditație și de popas, atît de necesar stratificărilor și cristalizărilor pe temelia cărora trebuie să se ridice omul nou. Efectele acestui vîrtej pot fi întîlnite și în concluziile medicilor școlari, care sînt nevoiți să constate, în prea dese cazuri, consecințe ale oboselii, ale suprasolicitării și ceea ce trebuie neapărat menționat — ca să nu avem păreri de rău — este că **suprasolicitarea** are loc în domenii periferice, cvasieducative.

Considerațiile de mai sus, care pentru un ochi superficial pot părea divagații, au fost necesare. Vreau să fie limpede că rîndurile mele urmăresc să îmbunătățească munca diriginților și nu să conducă la noi complicații pentru cei chemați s-o îndeplinească. Adevărul este că la ora actuală dirigintele (care, înainte de toate este profesor, așadar obligat să răspundă tuturor exigențelor profesionale mereu crescînde) este foarte solicitat. El a devenit și **comandant de detașament sau îndrumător al organizației U.T.C.** din clasa ce i-a fost repartizată, și **lector pentru învățămîntul ideologic,** și **însărcinat cu ținerea informărilor politice,** și, în multe cazuri, **comandant** însărcinat să asigure pregătirea tineretului pentru apărarea patriei, și **responsabil cu munca patriotică** etc. Toate acestea, plus obligațiile ce decurg din calitatea de profesor, însumează cel puțin cincisprezece ședințe pe lună. Și, pentru că atîtea sarcini copleșesc, apar „concesiile", rabaturile la exigență, din nefericire tocmai în domeniile esențiale ale muncii de dirigenție, domenii în care controlul ierarhic — și ca frecvență, și ca posibilitate de cunoaștere adîncită — este mai rar și mai dificil. O dezbatere amplă pe tema dirigenției este cu atît mai necesară, cu cît Congresul educației politice și al culturii socialiste a conferit muncii de educație sensuri și perspective noi. Astfel, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului, în expunerea sa (p. 40, 41), pornind de la ideea că **„învățămîntul constituie un factor principal de educație și formare a omului nou"**, a precizat că **„trebuie să crească rolul educativ al școlii, contribuția ei la cultivarea în rîndurile tineretului a înaltelor trăsături morale ale omului nou, constructor al socialismului"**, că formarea acestuia **„trebuie să pornească de la adevărul binecunoscut după care munca, activitatea socială utilă constituie factorul dominant în formarea conștiinței socialiste, în educarea morală și politică a maselor"** (subl. aut.).

Pledoarie pentru sistemul muncii educative. Afirmația că procesul formării personalității umane este complex și de durată a intrat de mult în rîndurile adevărurilor fundamentale.

Dacă este adevărat că procesul de educație durează de la naștere și pînă la adînci bătrînețe, tot atît de adevărat este că **bazele formării și dezvoltării multilaterale a personalității se pun în anii de școală, prin intermediul tuturor obiectelor de învățămînt și al tuturor acțiunilor și factorilor educativi.** Această concepție, care vede în educație un proces unitar,

caracterizat printr-o sinteză a ţelurilor, metodelor, mijloacelor şi a formelor educative, stă la baza **ideii de sistem** al muncii educative — cucerire fundamentală a pedagogiei moderne.

„Prin sistemul muncii educative — precizează dr. V. Bunescu şi dr. P. Bărbulescu — noi înţelegem unitatea funcţională a unor elemente care se presupun reciproc, eficienţa practică a acţiunii educative neputînd fi realizată decît prin acţiunea lor concomitentă. Părţile structurale, verigile esenţiale ale acestui sistem sînt: scopul, conţinutul, principiile, formele organizatorice, metodele şi mijloacele, factorii de realizare a personalităţii umane cerute de societate la un moment dat"[1].

Simpla enumerare a capitolelor **(Educaţie intelectuală, Educaţie politehnică, Educaţie morală, Educaţie estetică, Educaţie fizico-sanitară)** ca şi, cu rol de exemplu, a obiectivelor generale prevăzute la capitolul „Educaţie morală" — A) Formarea atitudinii comuniste faţă de muncă; B) Formarea disciplinei conştiente; C) Formarea spiritului colectivist; D) Educarea în spiritul patriotismului socialist şi a solidarităţii internaţionale a celor ce muncesc, în spiritul socialist — ne demonstrează **actualitatea, utilitatea** şi **necesitatea** cercetărilor efectuate de Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, cercetări adunate în cele două volume citate.

Munca dirigintelui nu se poate desfăşura la întîmplare şi nici nu este admisibil să fie aşezată pe baze empirice. A discuta mereu aşa-numitele „probleme ale clasei", a desprinde din calendar „evenimentele" perioadei planificate sau, în lipsă de altceva, a umple ora cu eterna analiză a muncii etc., înseamnă mult prea puţin. Un diriginte bun trebuie să aibă o perspectivă clară asupra muncii educative, pe care o va desfăşura timp de patru ani cu elevii ce i-au fost încredinţaţi. **Obiectivele** şi **mijloacele** înscrise la fiecare din cele cinci capitole ale „Sistemului muncii educative..." constituie pentru diriginte un îndreptar sigur şi un sprijin preţios. Dacă în clasele mici educarea elevilor în spiritul atitudinii comuniste faţă de muncă porneşte de la exemple, de la reguli, de la citarea unor principii, unele înscrise în Constituţie, cu scopul de a le forma nişte convingeri, în clasele mari se ajunge la motivaţii profunde, de factură filozofică, socială etc. Ceea ce la elevii mici înseamnă **intuiţie** (intuire), la elevii mari devine **convingere** motivată printr-o **superioară înţelegere.**

În acelaşi timp, un diriginte care-şi propune, de pildă, la capitolul „Educaţie estetică", vizionarea, în cursul unui trimestru, a două spectacole (teatru, film, operă, operetă etc.) şi care urmăreşte în principal **cultivarea sensibilităţii pentru frumos, ori formarea criteriilor de gust,** în măsura în care spectacolul îi furnizează material convingător, **va stabili conexiuni fireşti** şi cu celelalte capitole educative. „Puterea şi Adevărul" este un spectacol. Interpretarea actoricească, decorurile, costumele, chiar şi exemplul de raport **realitate-artă** pe care ni-l oferă, pot conduce la discuţii care să le completeze educaţia estetică. Poziţia şi caracterul personajelor principale, natura conflictului şi mesajului care ajunge, în forme convingătoare, la spectatori cuprind admirabile posibilităţi pentru educarea intelectuală şi morală a elevilor. Ora de dirigenţie intitulată **„Predicatorii"** şi **„preţul" asigurării fericirii în lumea de apoi"** (titlul unui articol din „Scînteia tineretului") mi-a prilejuit pretextul unor adevărate discuţii cu elevii (erau în anul III) pe tema ateismului, a şarlatanismului, a dreptului societăţii de a interveni şi de a-şi apăra fundamentele etico-morale, a nevoii fireşti de a ne aşeza viaţa pe temeiuri ştiinţifice şi nu pe himere şi spaime. Ora, deşi a fost încadrată la obiectivul „Educaţie morală", mi-a permis stabilirea unor interesante legături cu „Educaţia intelectuală".

În concluzie, susţin că munca educativă în şcoală trebuie să aibă la bază ideea de sistem, că Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice ar veni în ajutorul efectiv al diriginţilor, dacă şi-ar revedea lucrările, le-ar reduce ca volum şi le-ar îmbogăţi cu prevederile principale cuprinse în ultimele documente de partid. În acest fel, lucrurile s-ar limpezi şi s-ar aşeza şi munca educativă s-ar sprijini pe temelii solide, tradiţia şi perspectiva s-ar constitui într-o unitate dialectică.

Pledoarie pentru ora de dirigenţie săptămînală înscrisă în orarul şcolii. Ştim cum s-a motivat şi cum se motivează scoaterea din orar a orei de dirigenţie. Probabil că „libertatea" de a se întîlni cu clasa cînd pot şi cînd socotesc că „au probleme" de rezolvat îi mulţumeşte pe unii diriginţi. Şi, totuşi, scoaterea din orar a dirigenţiei săptămînale constituie, socotim noi, o iniţiativă neinspirată. Dacă este adevărat că munca dirigintelui nu poate fi redusă la ora de dirigenţie săptămînală, nu-i mai puţin adevărat că aceasta din urmă are un rol important în activitatea de educare a elevilor. În primul rînd, elevii ştiu că în cutare zi şi la cutare oră, în mod absolut sigur, se întîlnesc cu dirigintele clasei, sînt controlaţi, pot cere sfaturi şi lămuriri, îşi pot rezolva problemele şi, mai ales, îşi lărgesc orizontul cu cunoştinţe folositoare pentru viaţă. Această **ordine, siguranţă** şi **continuitate** cu loc bine stabi-

[1] *Contribuţii la sistemul muncii educative în şcoala generală*, „Revista de pedagogie", nr. 8—9, 1966, pag. 96.

lit în regimul săptămînal al elevului are o importanță formativă (și funcțională) excepțională. Pe de altă parte, între programul dirigintelui și cel al elevilor intervin nepotriviri chiar din faza alcătuirii orarului ; dirigintele mai are ore cînd elevii săi își termină cursurile sau invers. De aici dificultăți în programarea numeroaselor întîlniri (ședințe) obligatorii cu elevii. Dacă la toate acestea adăugăm lipsa sălilor de clasă, meditațiile, ședințele neplanificate, rotația provocată de practică și „evenimentele" care duc la anularea sau amînarea orelor de dirigenție stabilite, înseamnă că, destul de des, întîlnirea diriginte-elevi este așezată sub semnul hazardului. De altfel, nimic nu este mai păgubitor în materie de educație, decît nesiguranța, improvizația și... contramandările. Or, scoaterea orei de dirigenție din orar are asemenea efecte „secundare".

Temele planificate — expresie a muncii educative de perspectivă — ca și concluziile ce se desprind din acțiunile întreprinse (spectacole, excursii, muncă patriotică, întîlniri cu oameni de știință și cultură etc.) constituie substanța, esența orelor de dirigenție. Pregătirea profesorilor și a elevilor în vederea dezbaterii responsabile a temelor înscrise în planurile calendaristice, stabilirea conexiunilor firești, se asigură în condiții mult mai bune, cînd există un cadru organizatoric adecvat, cînd se știe exact **unde** și **cînd** vor avea loc aceste activități educative.

Planificarea și documentele dirigintelui. Din moment ce sîntem pentru ideea de sistem în materie educativă, subscriem implicit pentru planificare în activitatea diriginților. Se înțelege că la baza acestei planificări trebuie avută în vedere întreaga gamă de solicitări la care este supus dirigintele și pe care le-am enumerat în paginile anterioare.

Planificarea va trebui să fie trimestrială și va trebui să răspundă, în timp, principalelor obiective prevăzute în capitolele înscrise în volumul **Contribuții la sistemul muncii educative**..., capitole ce ne pot servi drept ghid pentru realizarea educației intelectuale, estetice și fizico-sanitare. Urmează să fie reconsiderat, pentru elevii din liceu, capitolul „Educație politehnică", deoarece noua așezare a învățămîntului liceal urmărește înarmarea elevilor cu o meserie în așa fel, încît după absolvire să se poată integra ușor într-o activitate productivă. Capitolul „Educație morală" — care din punct de vedere teoretic corespunde sarcinilor actuale — ar urma să dețină ponderea în cadrul planului de muncă. În cadrul acestui capitol se vor repartiza cel puțin două ore pe lună care vor fi utilizate pentru ținerea celor două informări politice lunare ; susținem, pentru raționalizarea muncii elevilor și a diriginților, ca informările să se țină în cadrul orelor de dirigenție la toate clasele și la toți anii.

De altfel, viziunea asupra orelor de informare politică trebuie îmbogățită. A trece pur și simplu în revistă principalele evenimente interne și externe, a le dezbate și a le concretiza cu realizări la nivel de județ (sector), înseamnă o treabă făcută pe jumătate. Numai cunoașterea evenimentelor nu ne poate satisface, fie și pentru faptul că trec și altele le iau locul. După mine, evenimentul politic trebuie să constituie și un obiect de cunoaștere, și un prilej de educație morală. Elevii trebuie să desprindă rațiunea care stă la baza unui act sau eveniment politic și, ridicîndu-se pînă la temeiurile lui principale, să înțeleagă politica externă a partidului și a statului nostru, să înțeleagă mutațiile care au loc în țară și în lume.

Așadar, în cadrul orelor de informare politică noi putem acționa eficient și pe linia realizării cerințelor cuprinse în obiectivele generale ale educației morale. Desigur, în planificare, la aceste ore se va scrie simplu : „Informare politică", urmînd ca, în funcție de evenimentele care apar în perioada respectivă, să se stabilească și scopurile educative. În cazul celorlalte două ore de dirigenție, pe lună, în planificare vor fi prevăzute concret obiectivele și temele pornite de la realitățile clasei și gîndite în perspectivă.

Ora de dirigenție bine gîndită și bine organizată are șanse sigure de reușită. Am afirmat cu altă ocazie că un profesor serios, indiferent de specialitate, poate ține ore de dirigenție foarte bune, dacă le pregătește temeinic. De aceea, alcătuirea unui **plan-schiță** pentru fiecare oră de dirigenție, în funcție de scopul propus, în care să fie stabilite problemele ce vor fi supuse dezbaterii, materialele de sprijin, concluziile la care urmează să se ajungă etc., apare ca o necesitate. Aceste planuri-schițe, planificările calendaristice, lista elevilor cu datele corespunzătoare, structura biroului U.T.C., structura colectivului de conducere al clasei, Comitetul de părinți etc., vor fi trecute în caietul dirigintelui.

Întrucît în articolul de față nu mi-am propus să epuizez „materia", ci numai să pledez pentru necesitatea clarificării cerințelor și a sistemului de lucru și pentru raționalizarea muncii diriginților, închei, exprimîndu-mi convingerea că rîndurile mele vor constitui o invitație la dezbatere creatoare pe această temă.

FLUXUL MODELATOR AL UNEI ȘCOLI TINERE

ANDREI BÂRSESCU
Liceul industrial nr. 1 din Reșița

Liceul industrial nr. 1 din Reşiţa

„Era în 1968, spre toamnă — își amintește inginerul Ionel Dacica, directorul Liceului industrial nr. 1 din Reșița — cînd a luat ființă liceul nostru. Funcționa pe atunci provizoriu, în localul unei școli generale. Dificultățile inerente începutului...“

Ne aflăm în incinta modernului complex de clădiri aparținînd acestei importante instituții de învățămînt, situată într-un cartier, la rîndul său în întregime nou, al municipiului de pe Bîrzava. În preajmă, siluetele zvelte ale blocurilor printre care se zăresc înaltele brațe ale macaralelor compun din volume și simetrii inspirate peisajul urbanistic contemporan al Reșiței. Veritabile însemne heraldice, furnalele domină împrejurimea, iar freamătul marilor uzine se face simțit pretutindeni. Desluşim o dată mai mult relația dintre dezvoltarea generală a puternicei citadele a siderurgiei și construcțiilor de mașini și extinderea, pe verticală și pe orizontală, a rețelei de unități școlare, în măsură să amplifice și să potențeze vocația industrială a Reșiței. Fără să fie singurul, exemplul pe care ni-l oferă Liceul industrial nr. 1 ni se pare dintre cele mai semnificative. Dacă începutul a fost modest, actualmente instituția dispune de 16 săli de clasă, cinci cabinete și laboratoare școlare, opt ateliere de instruire practică (fără a mai socoti, deci, atelierele uzinale), două blocuri-internat cu cîte 300 locuri fiecare și o cantină care poate satisface, la nivelul cerințelor actuale, toate solicitările. „Într-adevăr, observă inginerul Ionel Dacica, nu fără o anume discretă satisfacție, se pare că am progresat în acest interval de timp“. Apoi adaugă pe un alt ton: „Și totuși, am început să resimțim nevoia unor noi spații de învățămînt!“. Înțelegînd motivele de preocupare ale directorului, ale omului care conduce liceul încă de la înființare, nu ne putem opri să constatăm că, în ultimă analiză, dacă spațiul a devenit neîndestulător pentru cele 42 de clase — în viitorul an de învățămînt vor fi încă mai multe — faptul confirmă din plin necesitatea existenței școlii, rostul, menirea și utilitatea sa.

Pregătind mecanici și electricieni, Liceul industrial nr. 1 din Reșița va oferi în acest an beneficiarilor — iar termenul trebuie să fie interpretat în sensul său originar — cea de-a cincea promoție. Un calcul sumar demonstrează că mai bine de 65% dintre absolvenții din seriile precedente au îndeplinit exigențele impuse pentru admiterea în învățămîntul superior. Cît despre cei încadrați în producție, aceștia sînt apreciați la locurile lor de muncă nu doar pentru cuvenita însușire a elementelor esențiale ale profesiei, ci și pentru conduita lor, cel mai adesea exemplară. Este, în planul la care ne referim, o elocventă atestare a calității procesu-

lui instructiv-educativ, a acțiunii permanente și sistematice de formare profesională și de modelare spirituală a celor 1 550 elevi ai liceului.

Se reflectă desigur, în toate aceste realități, activitatea intensă a întregului colectiv didactic, pasiunea profesorilor de a se consacra instruirii multilaterale a tinerelor generații ale Reșiței. Citînd numele profesorilor Florica Roșeți-Codilă, Gertrude Ringeisen, Eugenia Voinescu, Viorel Smoleanu, Francisc Mogoșin, Constantin Telescu, Ilie Roman ori al inginerului Ion Ghiocel, nu facem decît să enumerăm pe cei mai buni dintr-un colectiv, în ansamblul său, remarcabil. În egală măsură își face simțită eficiența și excelenta înzestrare a cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor școlare (nu ni se pare de prisos să precizăm că autodotarea a avut, în această privință, un rol determinant), care permit realizarea tuturor temelor prevăzute în programele de învățămînt. Și încă un fapt edificator: strînsa conlucrare cu Întreprinderea constructoare de mașini din Reșița, a cărei prestigioasă marcă este de mult cunoscută nu numai în țară ci și peste hotare. Iar dacă, între altele, planul de producție al liceului, cifrîndu-se actualmente la 1,2 milioane lei anual, n-a înregistrat niciodată minusuri în îndeplinirea ritmică a tuturor indicatorilor, aspectul nu poate fi interpretat la adevărata sa semnificație în afara acțiunii și efectelor salutare ale acestei conlucrări.

Fluxul modelator al școlii se exercită și prin mijlocirea cercurilor pe specialități și tehnice ale elevilor ori prin activitățile practice. În 1977, la fazele municipală și județeană ale concursului acestor cercuri, ne informează prof. Gertrude Ringeisen, directoare adjunctă, liceul a fost reprezentat prin cîte 2-3 elevi pentru fiecare specialitate. Trei locuri întîi și două mențiuni obținute la faza zonală, precum și un loc întîi pe Ministerul Industriei Construcțiilor de Mașini se însumează, dat fiind numărul și valoarea participanților, într-un bilanț notabil. Rezultatele activității cercurilor se materializează în înzestrarea cu noi utilități a laboratoarelor și a atelierelor școlare dar și, în alte tot atît de numeroase cazuri, prin înfrumusețarea sălilor de clasă și a căminelor. Bunăoară, după ce au lucrat, cu un apreciabil bun gust, fețe de masă pentru căminul propriu, fetele care fac parte din cercul „Mîini îndemînatice" vor proceda într-un mod similar și pentru căminul rezervat colegilor lor. De asemenea, participînd la „Tehniada" organizată de Smederevo (R.S.F. Iugoslavia), reprezentanții liceului au cucerit, în decursul anilor, nu numai cîteva meritate locuri întîi ci și, fapt nu mai puțin semnificativ, o „Diplomă pentru fair-play".

Deosebit de bogate sînt și manifestările cultural-artistice și sportive ale elevilor, completează prof. Florica Roșeți-Codilă, îndrumătoarea U.T.C. Ca o dovadă și o consacrare a calității acestor manifestări, în cadrul etapei finale a Festivalului național „Cîntarea României", echipei de dansuri populare a liceului i-a fost acordat locul I pe țară, în vreme ce formația de muzică ușoară și montajul literar-muzical, cinstind marile momente aniversare ale acestui an, s-au bucurat de aprecieri dintre cele mai favorabile la faza zonală a aceleiași competiții artistice. Dacă mai adăugăm că echipa de teatru, interpretînd cu aplomb și cu real succes la public „D'ale Carnavalului" de I. L. Caragiale, susține reprezentații în Reșița ca și în alte localități din Caraș-Severin, că formațiile artistice ale liceului contribuie adeseori la realizarea, în municipiu, a unor spectacole de amploare, ni se explicitează astfel măcar unele dintre motivele pentru care, în 1976, organizația de tineret de la Liceul industrial nr. 1 din Reșița a fost distinsă cu „Diploma de onoare" a C.C. al U.T.C. Ar mai fi, desigur, numeroase alte motive demne de menționat, printre care clasarea echipei de volei pe locul al III-lea în Divizia națională a școlarilor și juniorilor. Dar îndrumătoarea U.T.C. consideră, printre distincțiile acordate liceului — să ne referim doar la Drapelul C.C. al U.T.C. decernat fruntașilor în activitățile patriotice. Este semnificativă și remarca unui inginer de la Secția Diesel a Întreprinderii constructoare de mașini, formulată la încheierea unei perioade de practică: „Aș fi încîntat să am totdeauna prilejul de a îndruma asemenea elevi".

Vom încheia prin consemnarea unor — doar în aparență — amănunte: curățirea și ordinea desăvîrșită, disciplina și atmosfera de lucru care domnesc pretutindeni, în sălile de clasă, în laboratoare sau în atelierele-școală. Toate acestea oferă, la rîndul lor, o dimensiune a spiritului gospodăresc, a seriozității, a răspunderii. Așadar, un liceu tînăr, un colectiv destoinic, condus cu pricepere și eficiență. Pornind de la asemenea premise și beneficiind, ca de altfel toate unitățile școlare, de îndrumarea și sprijinul permanent al organelor județene și municipale de partid și de stat, al Inspectoratului școlar județean, Liceul industrial nr. 1 Reșița va cunoaște, neîndoielnic, evoluția ascendentă la care aspiră pe drept cuvînt.

Fișier pentru un dicționar pedagogic

Educația

In concepția noastră educația apare întotdeauna în sens pozitiv, adică ea cuprinde numai influențe pozitive, acționează într-o direcție pozitivă și cu rezultate pozitive. Influențele, orientarea și rezultatele negative sînt excluse prin definiție din educație. Susținem această teză pentru că, în vorbire și în scris, se întîlnesc expresii ca : educație bună, educație greșită etc. De exemplu, politețea se definește ca „atitudine conformă cu legile de bunăcuviință și de **bună educație**". De asemenea, se afirmă că influențele spontane (care pot fi și pozitive și negative) țin de educație.

Dacă aceste serii de argumente sînt adevărate, înseamnă că educația acționează permanent într-o direcție pozitivă și cu rezultate pozitive. Cum se explică atunci comportamentele, atitudinile negative ale unui tînăr viitor cetățean ? Acestea sînt generate de **erorile ce** se săvîrșesc în activitatea educativă, erori legate de conținut, de metode de personalitatea educatorului și de mediul educativ, sau chiar de scop. Un exemplu elementar : astăzi și în perspectiva societății de mîine, mai mult ca în trecut, sînt prețuite vital asemenea calități ca : independența și creativitatea gîndirii, inventivitatea, inițiativa, cooperarea ș.a. În calea dezvoltării acestor calități, în proporție de masă (nu la un grup restrîns de privilegiați) apar asemenea stavile (erori), cum sînt : supraîncărcarea planurilor, a programelor și manualelor școlare, verbalismul și dogmatismul metodologic, nu numai în formarea intelectuală, ci și în cea morală și estetică. La acestea se adaugă deficiențele care întunecă personalitatea educatorului, anulîndu-i sau limitîndu-i influența educativă, fără a mai pomeni de deficiențele mediului în care trăiește copilul. În limbaj științific, deci, educația (ca substantiv, sau „educativ" ca adjectiv) nu poate fi luată decît în sens pozitiv.

Societatea educativă

Ideea unei societăți educative (Th. Husen) sau, în termenii lui Ed. Faure, ideea „cetății educative" nu este cu totul nouă. Se știe că, în concepția celor vechi, „polisul" avea funcție educativă bine definită, iar în agora și în forum se desfășura intens și direct educația politică și etico-cetățenească a tineretului. Se știe, de asemenea, că după legile lui Licurg (sec. IX-VIII î.e.n.), toți cetățenii spartani aveau datoria de a veghea la educația copiilor și a tinerilor. Pe plan ideal, în concepția lui T. Morus, („Utopia") și a lui T. Campanella („Cetatea soarelui") educația era apreciată ca o funcție a întregii societăți.

În zilele noastre, constituirea societății educative, menită să genereze permanent influențe pozitive și să conducă formarea generațiilor noi într-o direcție pozitivă, apare ca o necesitate inexorabilă, determinată de aceleași cerințe obiective care determină și educația permanentă, prioritatea aspectului formativ, cooperarea și solidaritatea umană etc. Într-adevăr, în condițiile în care fiecare om trebuie să învețe și să se perfecționeze neîncetat, de-a lungul întregii vieți, este necesar ca educația să fie o funcție a întregii societăți. În acest cadru existența individuală devine o existență educativă ; fiecare membru al societății, ca purtător de valori, îi educă pe toți ceilalți și este educat de ei.

Spre constituirea societății educative, la noi, converg într-un sistem unitar măsurile concepute de partid pentru a ridica nivelul de cultură și de conștiință moral-politică a tuturor cetățenilor patriei : codul eticii și echității socialiste, constituirea „consiliilor de educație și cultură" și a altor organisme cu funcții cultural-educative, reducerea timpului de lucru și „organizarea judicioasă, de către societate, a folosirii timpului liber al maselor populare", dezvoltarea democrației socialiste, organizarea și conducerea științifică a întregii societăți.

Morala și educația morală

Morala și educația morală sînt întotdeauna categorii cu semnul plus. Cînd spunem că un elev sau un om se caracterizează prin ținută morală, vorbim despre însușirile lui pozitive în relațiile sale interumane. Este de prisos, deci, să spunem : „prietenia este o relație morală pozitivă", pentru că prin aceasta n-am spus și n-am definit nimic. La fel : sinceritatea „reprezintă o calitate morală pozitivă". Însușirile negative privind relațiile omului cu societatea nu sînt morale, ci imorale. Și totuși, putem citi : „minciuna este folosită, în mod frecvent, de oameni incorecți, caracterizați prin **trăsături morale negative...**" Este adevărat că, din perspectivă psihologică, însușirile de caracter pot fi pozitive și negative, caracterul poate să fie moral sau imoral. Dar cînd vorbim despre caracter moral și despre educația caracterului, în aceste noțiuni includem numai însușiri și acțiuni pozitive. La fel cînd e vorba despre voință și despre educația voinței. Desigur, în toată această discuție avem în vedere morala ca formă a conștiinței sociale, iar nu etica — știința comportării care operează atît cu categorii morale, cît și cu opusul lor : bine-rău, adevăr-egoism solidaritate-individualism etc.

Teodor Gal

Probleme de pedagogie comparată*

Apărut sub egida Ministerului Învățământului din R.S.F.S.R. și a Institutului pedagogic „Lenin" din Moscova, cel de-al patrulea volum elaborat de membrii laboratorului de pedagogie comparată include studii consacrate analizei comparative a învățământului contemporan.

Volumul se deschide cu studiul cunoscutei specialiste în probleme de pedagogie comparată contemporană, M.A. Sokolova, **Învățământul în țările socialiste europene în etapa actuală.** După trecerea în revistă — în plan comparativ — a principalelor date și evenimente privind dezvoltarea învățământului, a factorilor determinanți și a coordonatelor reformelor în curs, autoarea prospectivează modelul școlii din viitoarele decenii, în concordanță cu programele și hotărîrile ultimelor congrese și plenare de partid, în lumina datelor oferite de diverse comisii de experți, de cercetările din fiecare țară în parte sau de cercetările comune în cadrul CAER-ului ori de consfătuirile periodice ale miniștrilor învățământului, ale institutelor de cercetări pedagogice etc. Datele sintetizate în tabele și numeroasele raportări în procente, ca și relevarea priorităților naționale în contextul dezvoltării generale pe cîteva dominante: îmbinarea învățământului cu experimentul științific și producția, generalizarea școlii secundare, înnoirea conținutului și adoptarea de programe școlare noi, adoptarea principiului interdisciplinarității, formarea personalității socialiste etc., fac din studiul respectiv un material prețios de informare relevantă și de orientare.

O analiză mai amănunțită asupra **Sistemului de educație publică a elevilor în R.D. Germană** întreprinde V.I. Mamontov, insistînd asupra desfășurării actualei reforme pe coordonatele care s-au soldat cu rezultate eficiente și semnificative pentru dezvoltarea învățământului și pedagogiei din această țară.

Un grupaj voluminos este consacrat țărilor în curs de dezvoltare, studiile fiind axate pe **Tendințele dominante și perspectivele dezvoltării învățământului în țările Asiei, Africii și Americii Latine** (autor E.N. Kuzmina), la care se adaugă sinteza privind **Unele probleme și tendințe de dezvoltare a învățământului în țările Africii** (autor D.S. Sklovski) sau studiul care pune accent pe stadiul actual al constituirii sistemului școlar național printr-o acțiune largă de cooperare internațională (M.Z. Akmalov, **Făurirea școlii în țările în curs de dezvoltare**: Birmania, Sri-Lanka, Kamerun, India, Indonezia, Iran, Malaezia, Tailanda, Pakistan etc.), un exemplu de acest fel fiind Republica Mali (A.I. Beteaeva, **Succesul dezvoltării învățământului în republica Mali**). O notă aparte are studiul comparativ intitulat **Influența ideilor pedagogiei socialiste asupra dezvoltării sistemelor naționale de învățămînt în țările în curs de dezvoltare** (autor A.E. Șirinski), cu accent pe ajutorul acordat (experți, proiecte, mijloace didactice, școlarizare etc.) în special de U.R.S.S. unor țări ca Algeria, India și Somalia, demonstrînd în același timp influența experienței țărilor socialiste asupra învățământului în formare din aceste țări.

Cîteva studii axate pe stadiul actual al învățământului din țările capitaliste abordează probleme privind **Direcțiile de bază ale politicii școlare și caracterul reformelor învățământului într-o serie de țări capitaliste în etapa actuală** (autor M.A. Sokolova), cu accent special pe reforma școlii generale și superioare, pe mărirea duratei învățământului obligatoriu, pe modificări de structură și conținut etc., realizîndu-se longitudinal, pe plan comparativ, o prezentare a reformelor oficiale în paralel cu programele pe care le au, în domeniul învățământului, partidele comuniste și muncitorești din țările respective (Franța, S.U.A., R.F. Germania etc.). Studiile semnate de E.K. Tarșis și a .V. Bîcikov analizează caracterul pragmatic, în teorie și practică, și modificările pe care le determină acesta în conținutul și metodele de învățămînt din școala engleză și americană.

Deși volumul nu se încheie cu o bibliografie, specifică cercetărilor de pedagogie comparată, subsolurile bogate ale fiecărui studiu indică sursele cele mai noi și mai autoritare, întregind caracterul de sinteză al întregului volum.

Prin ținuta științifică bogată în date și idei, volumul își justifică orientarea indicată pe supracopertă: se adresează profesorilor pedagogi și studenților viitori pedagogi, ca și specialiștilor și tuturor celor care se interesează de problemele actuale ale învățământului contemporan în viziune comparatistă.

Dumitru Copilu

* *Voprosi stravnitelnoi pedagoghiki*, vol. 4, Moskva, 1976, 304 p.

ELEVII ȘI BIBLIOTECA PUBLICĂ

(Concluzii pe marginea unei anchete sociologice)

O cercetare a dimensiunilor prioritare ale lecturii elevilor preadolescenți pe care am efectuat-o la Galați (mai, 1976) s-a realizat simultan cu investigația altor probleme de sociologia lecturii inițiată de biblioteca județeană.

Scopul anchetei l-a constituit determinarea coordonatelor esențiale privind lectura elevilor, în contextul acțiunii diferențiate a unor factori de influență dirijată.

Investigația și-a propus să determine:

— locul instituției bibliotecare printre factorii implicați în dirijarea lecturii elevilor;

— „așteptările" elevilor de la biblioteca publică în planul activităților cultural-formative;

— interesul manifestat de părinți pentru formarea — prin lectură — a personalității elevilor preadolescenți.

Prin selectarea și interpretarea rezultatelor înregistrate ne-am propus verificarea următoarelor ipoteze:

1. În cazul în care factorii implicați în procesul de îndrumare a lecturii publice acționează independent unul de celălalt, atunci și influența lor va fi resimțită diferențiat de către elevi (răspunsurile majoritare fiind polarizate de factorii cu un cîmp mai constant de acțiune).

2. Cu cît biblioteca publică va satisface mai competent cerințele de lectură ale beneficiarilor, cu atît elevii investigați îi vor asocia un registru mai larg de acțiuni cultural-formative, situîndu-o printre factorii educativi consacrați.

Persoanele investigate au fost alese prin selecție întîmplătoare, nerepetabilă. Concomitent cu elevii selecționați (240) au fost abordați și părinți (175) ai elevilor respectivi, astfel încît populația cercetată a constituit 14% din totalul elevilor de 9—14 ani înscriși la biblioteca județeană și 10% din gruparea părinților.

Instrumentul principal de investigație a fost *chestionarul* completat de operatori la sediul bibliotecii, pentru elevi, și de către părinți, la domiciliul acestora. Evident, s-au utilizat două tipuri de chestionare. Chestionarul elevilor (A) a cuprins întrebări factuale, motivaționale, de opinie. Pentru a realiza un tablou reprezentativ al lecturii elevilor, la vîrsta preadolescenței, chestionarul destinat părinților (B) a solicitat informații complementare celor obținute de la elevi; de asemenea, chestionarul a reluat dintr-o altă perspectivă unele întrebări adresate elevilor, astfel încît în final s-au obținut informații reprezentînd opiniile ambelor categorii de subiecți. În afară de chestionar s-au mai efectuat observații directe și discuții cu grupuri restrînse de subiecți. Datele obținute au fost prelucrate și prezentate în tabele cu dublă intrare, construite atît pentru fiecare din cele două grupări reprezentative, cît și pentru întregul eșantion.

Motivația interesului pentru lectură. Elevilor cuprinși în eșantion li s-au cerut, în primul rînd, relații despre ultimele cărți împrumutate de la bibliotecă*. Dialogul a debutat cu motivarea interesului pentru lectura acestor cărți, cu specificarea factorilor care au dirijat alegerea lor. Motivele menționate s-au grupat fie în jurul unor **interese școlare** (elaborarea unor lucrări pentru școală, pregătirea lecțiilor, completarea cunoștințelor predate la lecții), fie a unor **interese extrașcolare** (completarea nivelului general de cunoștințe, modalitatea de a petrece timpul liber, satisfacerea unor pasiuni trezite de emisiunile radiotelevizate). Raportat la varietatea tematică a lucrărilor solicitate, registrul motivațional, apreciat în sine, nu evidențiază diferențieri sensibile; interpretat în legătură cu factorii care au influențat alegerea cărților, constatăm — simultan cu acțiunea echilibrată a școlii asupra lecturii pentru școală și extrașcolare — influența accentuată a prietenilor și colegilor în alegerea cărților destinate lecturii de divertisment. Libera alegere a cărților de către elevi, îndeosebi pentru lectura din timpul liber, înregistrează o frecvență ridicată și în cazul împrumutului expres pentru interese școlare.

Cunoașterea preferințelor reale de lectură s-a realizat solicitînd subiecților să evalueze **consensul trebuințelor proprii de lectură cu lectura cărților cerute de școală.** Au răspuns afirmativ 78% dintre elevi, iar 20% au menționat preferințe deosebite de recomandările școlii. Majoritatea elevilor care afirmă alte preferințe de lectură decît recomandările programei de învățămînt decid asupra domeniilor de lectură îndeosebi în urma contactului direct cu cartea (36 din 49 elevi). Această manieră de alegere a cărților deține un loc prioritar și în structura răspunsurilor afirmative exprimate de subiecți, urmată de influența constantă a școlii, grupului de colegi și prieteni, familiei, bibliotecii, emisiunilor radiotelevizate.

Am procedat, în continuare, la determinarea domeniilor preferate de lectură, îndeosebi de către elevii care se raportează selectiv la recomandările școlii. Primul loc în ordinea preferințelor exprimate de ei îl deține literatura de aventuri, urmată de literatura tehnică și științifică, de alte cărți de beletristică decît cele recomandate de școală apoi de cele de istorie. Constatăm la elevii investigați, determinați să-și conștientizeze și să afirme asemenea preferințe, un tablou monoton de opțiuni, care nu se înscriu în coordonatele unui sistem de valori cu certe valențe cognitive și social-educative. Aceasta confirmă ideea că uneori criteriile valorice însușite în școală determină în măsură insuficientă elaborarea de către elevi a unor **structuri** pe care să le folosească în aprecierea operelor noi, pe baza unei înțelegeri independente. De asemenea, intervenția ineficientă a bibliotecii publice, în evaluarea literaturii de aventuri, potrivit vîrstei elevilor, facilitează o circulație inadecvată a acestui gen de carte.

Despre eficiența lecturii elevilor. Confruntați cu o multitudine de probleme psiho-educative, elevii la vîrsta preadolescenței au nevoie de îndrumare și pentru descifrarea mesajelor cuprinse în cărțile citite de ei. Plecînd de la ideea că înțelegerea adecvată a cărților citite determină însăși eficiența lecturii, ne-am interesat dacă cei mai frecvenți interlocutori ai elevilor pentru acest dialog sînt și cele mai autorizate persoane. Considerînd că, în mod normal, părinții sînt dacă nu interlocutori, cel puțin observatori atenți ai copiilor, le-am cerut să consemneze în răspunsurile lor cu cine obișnuiește fiul (fiica) să discute pe marginea cărților citite. Apreciem, de la început, sinceritatea răspunsurilor. Nu s-au înregistrat non-răspunsuri, deși unii părinți s-au declarat neinformați în acest sens, sau au susținut cu convingere inexistența unor parteneri de discuție ai copiilor pentru asemenea probleme; celelalte răspunsuri au indicat colegii (125 mențiuni) și prieteni (81 mențiuni) ca parteneri preferați ai elevilor în jurul lecturilor lor, urmînd părinții pe locul al treilea (60), iar frații mai mari pe locul penultim (54), înaintea profesorilor și învățătorilor, care au întrunit 49 mențiuni.

Cum dialogul, în general, presupune interlocutori familiarizați cu subiectul abordat, ne-a interesat dacă lucrările împrumutate și citite de copii sînt citite și de alți membri ai familiei. Răspunsurile afirmative reprezintă 77% din totalul celor înregistrate, procent care atestă, în măsură acceptabilă, competența familiei de a susține un dialog despre cărți. Unii părinți (74%) mărturisesc că li se cere sprijinul de către copii în comentarea și înțelegerea cărților; alții, deși nesolicitați pentru aceasta, se declară parteneri frecvenți în discuțiile despre lectura elevilor.

Cît privește rolul bibliotecii în satisfacerea trebuinței copiilor de a purta discuții despre cărțile și personajele respective, 65% dintre părinți opinează în favoarea situării bibliotecii printre interlocutorii elevilor pe marginea lecturii, iar 35% dintre subiecți nu întrevăd această posibilitate.

„Așteptări" de la bibliotecă în planul acțiunilor cultural-formative. Pentru activitățile prioritar incluse în spațiul de activitate al bibliotecii am însumat răspunsurile exprimate de elevi și părinți, diferențiind, pentru fiecare gen de activitate, preferințele celor două grupuri investigate. Răspunsurile s-au structurat astfel: prezentări de cărți (128 mențiuni); întîlniri cu scriitorii preferați (97 mențiuni); jocuri literare (92 mențiuni); concursuri de creație (81 mențiuni); consfătuiri cu elevii (79 mențiuni); montaje literare (70 mențiuni); audiții muzicale (67 mențiuni); medalioane culturale (42 mențiuni).

Concepînd activitatea cultural-formativă ca pe un continuum descris de relația școală-bibliotecă, ne-am propus să cunoaștem care din activitățile inițiate de școală pot fi însușite de bibliotecă spre folosul cititorilor ei. Răspunsurile înregistrate au evidențiat următoarele genuri de activități:

* În perioada desfășurării anchetei, cei 240 de elevi au împrumutat din bibliotecă 533 lucrări: romane, povestiri, volume de versuri (222), cărți de aventuri (124), povești și basme (61), literatură istorică (37), știință, tehnică (53), reportaje (20), teorie și critică literară (14).

A.

Activităţi specifice bibliotecii publice: activităţi implicînd cartea ca element constitutiv (prezentări de cărţi, expoziţii, lecturi în grup, filme despre cărţi etc.); activităţi culturale cu caracter mai general (concursuri pe teme istorice gen „cine ştie răspunde", audiţii muzicale, consfătuiri cu cititorii bibliotecii etc.); noi acţiuni petru biblioteca publică (acţiuni cu caracter ateist-ştiinţific, vizitarea unor biblioteci sub îndrumarea bibliotecii publice, concursuri între posesorii de biblioteci personale).

B.

Activităţi nespecifice instituţiei bibliotecare (*vizitarea muzeelor* din localitate, iniţierea unui cerc dramatic pentru elevi, acţiuni de strîngere a plantelor medicinale, organizarea periodică a carnavalului pentru elevi).

Diverse ca procedee de realizare, *activităţile solicitate* de elevi circumscriu un spaţiu cultural elevat, situînd biblioteca printre cei mai competenţi factori educaţionali. Tabloul „aşteptărilor" menţionate de elevi s-a întregit cu opiniile părinţilor despre *acţiunile* pe care *trebuie* să le întreprindă biblioteca pentru a răspunde mai adecvat cerinţelor de lectură ale beneficiarilor. Răspunsurile lor s-au referit la: probleme de natură organizatorică privind serviviile de carte oferite de bibliotecă; îndrumarea cu mai multă competenţă a lecturii elevilor.

Reţinem ca deosebit de importante pentru concluziile anchetei noastre trei direcţii de acţiune educaţională implicate de recomandările părinţilor investigaţi:

1. Îndrumarea diferenţiată a lecturii elevilor, în funcţie de vîrstă, de studii, de preferinţe de lectură.

2. Organizarea unor activităţi în grupuri restrînse de copii *incluzînd* şi *un grup literar.*

3. Informarea elevilor în vederea lecturii şi comentarea competentă a literaturii pentru copii să se realizeze în colaborare permanentă şi sistematică cu cadrele didactice.

Concluzii

— În volumul lecturii elevilor, lectura determinată de interese şcolare deţine o pondere esenţială; se observă tendinţa, deocamdată timid manifestată, de orientare independentă spre anumite domenii de lectură cu reduse virtuţi cognitiv-formative, implicînd necesitatea unei intervenţii discrete de influenţare pozitivă a deciziei în domeniul lecturii.

— Înţelegerea adecvată a unor lucrări, dezvăluirea semnificaţiilor latente conţinute de mesajele comunicate, reclamă acţiunea şcolii şi a celorlalţi factori educaţionali pentru cultivarea la elevi a capacităţii de gîndire independentă, creatoare, necesară omului *modern.*

— Grupul de colegi şi prieteni s-a dovedit a fi un prim factor de influenţă asupra lecturii elevilor. Aceasta recomandă studierea şi folosirea lui sistematică.

— Biblioteca publică este *considerată* de elevi şi de părinţi ca instituţie culturală cu multiple valenţe cultural-formative, asociindu-se un evantai extrem de larg de manifestări. Această constatare constituie o premisă în baza căreia biblioteca îşi poate asuma un număr mai mare şi mai diversificat de responsabilităţi instructiv-educaţionale.

— Cercetarea a relevat colaborarea limitată dintre factorii care influenţează lectura elevilor, deficienţă ce se resimte negativ în procesul de formare — prin lectură — a personalităţii tinerelului şcolar. Această idee este ilustrată de faptul că fiecare din factorii la care ne referim polarizează diferenţiat aprecierile şi adeziunile subiecţilor. Se demonstrează că atît şcoala, cît şi biblioteca publică nu cunosc aportul efectiv al celorlalţi factori educaţionali şi nu acţionează, în cunoştinţă de cauză, în influenţarea lecturii elevilor. Este de dorit ca fiecare în parte să-şi reconsidere rolul ce-i revine în realizarea unei influenţe sistematice, fundamentate ştiinţific, în sistemul activităţilor educaţionale.

Maria Moldoveanu

Tehnologia procesului de învăţămînt*

Problemele abordate, ca şi modul de abordare a acestora prezintă o deosebită valoare teoretică şi practică pentru desfăşurarea optimă a procesului de învăţămînt. Amplasarea studiului dr. **ALEXANDRU GHEORGHIU** — „Conceptul de tehnologia procesului de învăţămînt" — la începutul volumului o apreciem ca oportună şi judicios aleasă.

Studiul prof. univ. dr. **VASILE BUNESCU** — „Relaţia profesor-elevi în şcoala contemporană; elevul ca subiect activ al propriei sale formări" — fundamentează necesitatea ca, în etapa construcţiei societăţii socialiste multilateral dezvoltate, şcoala modernă să promoveze noi raporturi între profesori şi elevi. Combătînd tipurile de raporturi incompatibile cu actualul stadiu de dezvoltare a învăţămîntului (magistrocentrist, pedocentrist, „laissez-faire"), autorul demonstrează că pentru realizarea obiectivelor instructiv — educative este absolut necesară promovarea unor raporturi care să favorizeze funcţia formativă, dezvoltarea creativităţii, educarea *democratismului şi* colectivismului. Asemenea raporturi sînt cele de colaborare şi cooperare între profesor şi elevi, în cadrul lor elevul participînd activ la propria formare.

Vorbind despre un învăţămînt cu prioritate formativ şi nu informativ, autorul arată că nu trebuie să înţelegem prin aceasta că un învăţămînt formativ se poate realiza fără cunoştinţe, fără informaţii. Raporturile noi dintre *profesori şi elevi presupun* şi mijloace moderne de învăţămînt, în concordanţă cu ritmul dezvoltării societăţii. Televiziunea şcolară este unul din elementele procesului de modernizare a învăţămîntului, aşa cum arată dr. **IULIAN NICA** în *studiul său* „Rolul televiziunii în circuit închis în promovarea cercetărilor privind mesajul audio-vizual". Autorul argumentează, totodată, că integrarea televiziunii şcolare în procesul de învăţămînt, eficienţa realizată prin aceasta, se datorează validării ştiinţifice atît a criteriilor care stau la baza alcătuirii emisiunilor, cît şi tehnologiei didactice a lecţiilor în care se integrează acestea.

Alte materiale cuprinse în acest volum se referă la: „Radio-televiziunea şcolară în sprijinul procesului de educaţie şi învăţămînt" de prof. **A. COVRIG** şi „Rolul învăţătorului în folosirea televiziunii şcolare integrate" de înv. **G. BURLEANU**, conţinînd preţioase date privind metodologia *lecţiilor-emisiuni.*

Interesante sînt şi materialele prezentînd „Probleme actuale şi de perspectivă ale filmului didactic" de prof. **T. MUCICA**, precum şi „Metodologia de integrare a filmului didactic în lecţie" de prof. **M. PEROVICI.** *De asemenea,* pentru folosirea cu maximum de succes a mijloacelor moderne de învăţămînt de mare utilitate practică sînt lucrările: „Cu privire la rolul mijloacelor moderne de învăţămînt în procesul instructiv-educativ" de prof. **V. RUS** şi prof. **C. PREDA**, „Posibilităţi de folosire a retroproiecţiei în învăţămînt" de cercetător ştiinţific principal **VIRGINIA CREŢU**, „Proiectarea lecţiei moderne" de ing. **MIRCEA POPOVICI** şi „*Unele particularităţi* psihopedagogice ale perceperii şi înţelegerii de către şcolarii mici a imaginilor proiectate" de **MIHAI DIACONU.**

Volumul mai cuprinde scurte rezumate ale referatelor ţinute *în cadrul simpozionului* „Folosirea televiziunii în circuit închis în procesul de învăţămînt", realizate de **A. DELEANU** şi un catalog al filmelor didactice.

Dinca Soare

* *Volum de studii al Casei corpului didactic din Municipiul Bucureşti, 1976.*

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 8/1977

DUMITRU SALADE: Stimulation and Participation in the Educational Dialoque ● **ŞTEFAN BÎRSĂNESCU**: The Rumanian School and the War of Independence ● **VALDEMAR POPA**: The Class of Social Sciences by Group Activity ● **NATALIA POPA, ANA CODRIN**: Formative Functions of Models in Ecology Clases ● **VALERIU NEŞTIAN**: The Aesthetic Dimension of the lesson ● **IOAN NICOLA**: The Syntality of the Group and Pupils Personality ● **ION HOLBAN**: In terpretation — Act and Method in the Diagnosis of Personality Features. ● **ION DUMITRESCU**: Landmarks for Reevaluating the Objectives and Methods of Educating Adolescents ● **VICTORIA ATANASIU**: The use of Case-Study in the Educational Lycée. ● **PETRE RADU**: Formative Values of Condensed Practical Activity ● **FLORIAN IACOMI**: Means of Stimulating the Pupils' Interest for Technical (—) Productive Activities ● **DUMITRU VRABIE, ANDREI BARNA**: The Change of Pupils' Attitudes by Conditioning ● **MIHAI LUPUŞORU**: Pedagogical requirements towards Pupils homework ● **PARASCHIVA CIULIANU**: The Employment of the Young Pupil in the Learning Activity. ● **ANOCA DAGMAR**: Literature in the 1 st Form ● **ANA LUPAŞ**: The Use of Figurative Models in Learning Grammar in the Junior Forms ● **AUGUSTIN MACARIE**: Clearness, Efficiency and Elasticity in the Class-Master's Activity ● **ANDREI BĂRSESCU**: The Modelling Flow of a Young School ● **TEODOR GAL**: Education ; Educational Society ; Moral and Moral Education. ● **BOOKS**: Ideas.

DUMITRU SALADE: Demande et engagement dans le dialogue éducationnel ● **ŞTEFAN BĂRSĂNESCU**: L'Ecole roumaine et la Guerre pour l'Indepedance ● **VALDEMAR POPA**: La leçon de sciences sociales à l'aide de l'activité en groupe ● **NATALIA POPA, ANA CODRIN**: Fonctions formatives des modèles dans les leçons d'écologie ● **VALERIU NEŞTIAN**: La dimension esthétique de la leçon ● **IOAN NICOLA**: La personalité individuelle des élèves ● **ION HOLBAN**: L'interprétation en tant qu'acte et méthode dans le diagnostique des traits de la personalité ● **ION DUMITRESCU**: Eléments pour la réevaluation des objectifs et des méthodes d'éducationns des adolescents ● **VICTORIA ATANASIU**: L'utilisation de l'etude de cas dans les lycées pédagogiques ● **PETRE RADU**: Les dimensions formatives de la pratique compacte ● **FLORIAN IACOMI**: Moyens de stimulation de l'intêret des éléves pour les activités techniques et productives ● **MIHAI LUPUŞOR**: Exigences pédagogiques quant aux thémes écrits des élèves ● **PARASCHIVA CIULIANU**: L'engagement de l'élève d'école primaire dans l'activité d'instructin ● **ANOCA DAGMAR**: La littérature dans la classe 1-ère ● **ANA LUPAŞ**: L'emploi des modèles figuratifs pour l'enseignement de la grammaire dans les classes primaires ● **AUGUSTIN MACARIE**: Clarté, efficience et souplesse dans l'activité des professeures — principales ● **ANDREI BĂRSESCU**: Le flux modélateur d'une jeune école ● **TEODOR GAL**: Education, Société éducative ; morale et éducation morale ● **LIVRES**: Ideés.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКЕ Нр. 8/1977 г.

— Содержание —

ДУМИТРУ САЛАДЕ, Требование и ангажирование в воспитательном диалоге ● ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ, Румынская школа и война за независимость ● ВАЛДЕМАР ПОПА, Урок по общественным наукам через деятельнось в группе ● НАТАЛИЯ ПОПА, АНА КОДРИН, Формативные функции моделей на уроках экологии ● ВАЛЕРЮ НЕШТИЯН, Эстетический размер урока ● И. НИКОЛА, Личность коллектива и личность учеников ● И. ХОЛБАН, Интерпретация-акт и метод в диагнозе характеристик личности ● И. ДУМИТРЕСКУ, Реперы для переоценки об'ективов и методов воспитания молодежи ● В. АТАНАСИУ, Использование изучения казуса в педагогических лицеях ● П. РАДУ, Формативные валентности сплошной непрерывной практики ● Ф. ЯКОМИ, Средства стимуляции интереса учеников для технической и практической подготовки ● Д. ВРАБИЕ, А. БАРНА, Изменение поведения школьников через обусловливание ● М. ЛУПУШОРУ, Педагогические требования к письменным темам учеников ● П. ЧУЛИЯНУ, Ангажирование младшего школьника в деятельности обучения ● А. ДАГМАР, Литература в первом классе ● А. ЛУПАШ, Использование фигурных моделей в усвоении грамматики в младших классах ● А. МАКАРИЕ, Ясность, эффективность и гибкость в деятельности классных руководителей ● А. БЫРСЕСКУ, Формирующий ток одной молодой школы ● Т. ГАЛ, Карточки для педагогического словаря ● КНИГИ-ИДЕИ.

DUMITRU SALADE, **Demande et engagement dans le dialogue éducationnel**

Revue de pédagogie, Bucarest, nr. 8/1977

L'auteur propose des arguments scientifiques quant à la nécessité de restructuration des fonctions de chaque partenaire dans la relation professeur — élève dans les sens de l'épanouissement de la demande (en tant que motivation externe) et de l'engagement (en tant que motivation interne); la conclusion qui est explicitement mise en relief est que la participation égale de ces deux facteuurs offre une vraie garantie à l'efficience du dialogue éducationnel.

ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, **L'Ecole roumaine et la guerre pour l'Indépendance**

Revue de pédagogie, Bucarest, nr. 8/1977

L'auteur y met en evidence le rôle important que l'école roumaine a eu dans les préparatifs de la guerre de 1877 qui a eu pour fin la conquête de l'indépendance du pays. Les documentes de l'époque et les manuels notamment pour l'école primaire — par la substance même des lecons d'historie, de langue et littérature roumaine ou de géografie — en font épreuve. Il en va de même avec les ècrivains roumains de l'epoque dont l'oeuvre a eu un rôle dynamique dans l'éducation patriotique et civique de la jeunesse roumaine.

DUMITRU SALADE, **Stimulation and Participation in the Educational Dialogue**

Review of Education, Bucureşti, nr. 8/1977.

The author debates scientifiacly the requirement of restructuring the function of each partner in the relationship teacher — pupil, in the direction of emphasizing *stimulation* (as external motivation) and *participation* (as internal motivation); only the contribution of both sides assures the efficiency of the educational dialogue.

ŞTEFAN BÂRSĂNESCU, **The Romanian School and the War of Independence**

Review of Education, Bucureşti, nr. 8/1977.

The author reveals the important part played by the Romanian school in the preparation of the 1877 war for conquering the independence of the country. The documents of the time and especially the handbooks for primary school, by the content of the history lessons, of language and literature and geography of our contry are witnesses in this respect. The part played by the activity of patriotic education of the youth by the Romanian writers of that time is also stressed.

ДУМИТРУ САЛАДЕ. Требование и ангажирование в воспитательном диалоге. Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 8/1977.

Автор научно демонстрирует необходимость перестройки функций каждого партнера в отношении учитель-ученик, в смысле ударения требования (как внешняя мотивация) и ангажирования (как внутренная мотивация); только участие этих двух сторон гарантирует эффективность воспитательного диалога.

ШТЕФАН БЫРСЭНЕСКУ. Румынская школа и война за независимость. Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 8./1977.

Автор выделяет важнюю роль румынской школы в подготовке войны в 1877—ом году за завоевание независимости страны. Документы эпохи и особенно учебники для начальной школы, содержанием уроков истории, румынского языка и румынской литературы, географии родины, все эти являясь доказательством в этом смысле. Тем самым, подчеркивается и роль румынских писателей того времени в патриотическом воспитании молодежи.

I 4100

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

RIDICAREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA NIVELUL ÎNALTELOR EXIGENȚE SOCIALE de Suzana Gâdea ● CLASIC ȘI MODERN ÎN PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT de Iulian Nica ● ÎN CĂUTAREA UNUI SISTEM DIDACTIC CONTEMPORAN ADECVAT de Stanciu Stoian ● STRATEGIA ELABORĂRII OBIECTIVELOR INSTRUCTIV—EDUCATIVE SPECIFICE OBIECTELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT de Emilia Constantinescu, E. Csengeri

9

ANUL XXVI, septembrie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

-690
(97)

REVISTA DE PEDAGOGIE

- IUL. 2005

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

1 IUL. 2014

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. dr. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof dr. ANTON VASILESCU (redactor şef).

COLECTIVUL DE REDACŢIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANŢA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1045 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4100

REVISTA DE PEDAGOGIE

9/1977

2022

SUZANA GÂDEA : Ridicarea calității învățământului la nivelul înaltelor exigențe sociale 2

IULIAN NICA : Clasic și modern în perfecționarea procesului de învățământ 6

STANCIU STOIAN : In căutarea unui sistem didactic contemporan adecvat 10

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI: Strategia elaborării obiectivelor instructiv-educative specifice diferitelor obiecte de învățământ 15

VIOREL ALECU, NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU : Obiectivele instructiv-educative ale studierii limbii și literaturii române în liceu 18

IUNIAN CHELU : Obiectivele învățării fizicii 21

DAN MIHALCA : Obiective și strategii didactice în predarea matematicii 25

DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU : Obiectivele învățării chimiei în gimnaziu și modalități de evaluare a acestora. 29

OCTAVIAN MÎNDRUȚ : Obiectivele instructiv-educative în predarea geografiei 33

ALEXANDRU DARIE : Grupurile de minori din casele de copii 37

OCTAVIAN OPRICĂ : Utilizarea filmului didactic în lecția de limbi străine 40

VASILE ȘTEFĂNESCU, GEORGETA TOADER : Utilizarea minicalculatorului pentru predarea matematicii în școala generală 43

ÎNVĂȚĂMÎNT PREȘCOLAR – ÎNVĂȚĂMÎNT PRIMAR

VALENTINA FILIPESCU : Baremele minime - obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru clasa I 47

TIBERIU CĂLIMAN, ANA FRÎNCU : Date experimentale privind implicațiile formative ale însușirii elementelor de teoria mulțimii în clasa I 51

B. MOISEA, V. FETESCU : Considerații în legătură cu programele de caligrafie pentru liceul pedagogic și pentru învățământul primar 57

CĂRȚI – IDEI

VICTOR VIȘINESCU : „Opinia publică și democrația socialistă" de Aurelian Bondrea 62

DUMITRU SALADE : „Obiectul și sistemul științelor psihologice" de T. Pardel, J. Kosco 63

26699

RIDICAREA CALITĂȚII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI LA NIVELUL ÎNALTELOR EXIGENȚE SOCIALE

Prof. doctor docent SUZANA GÂDEA
ministrul educației și învățămîntului

În ansamblul dezvoltării societății socialiste românești multilateral dezvoltate, ridicarea continuă a calității învățămîntului nostru de toate gradele se înscrie drept sarcină de frunte a întregului personal didactic. După cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntarea ținută la marea adunare populară din municipiul Iași în ziua de 15 septembrie 1977, „Noul an de învățămînt (...) urmează să marcheze o etapă nouă, superioară, în perfecționarea școlii românești, în legarea mai strînsă a învățămîntului cu cercetarea, cu producția, cu viața, în traducerea în viață a hotărîrilor adoptate de Congresul al XI-lea, de plenara recentă a Comitetului Central al partidului."

O serie de măsuri organizatorice luate în ultimii ani de statul nostru, pe linia așezării învățămîntului pe o bază nouă, între care o deosebită importanță prezintă Decretul privind organizarea și funcționarea învățămîntului liceal, profesional și superior, adoptat în vara acestui an de Consiliul de Stat, au creat cadrul propice de angajare a școlii românești în fluxul general de perfecționare a tuturor ramurilor de activitate economică și social-culturală. În mersul său ascendent, societatea noastră pretinde învățămîntului să se afirme mai puternic, ca un factor de propulsare a înnoirilor în toate sectoarele de activitate. Comandamentele vieții sociale impun școlii nu numai să se înscrie la nivelul cerințelor și exigențelor contemporane, dar și să aibă mereu în vedere viziunea largă de dezvoltare în viitor, să acționeze în lumina liniilor trasate de programul partidului nostru în domeniul învățămîntului.

Structurile școlare fiind clar precizate, obligațiile prioritare privesc acum calitatea învățămîntului, orientarea lui social-politică și științifică, pentru a da tineretului acea pregătire teoretică și practică reclamată de nivelul dezvoltării științelor și tehnicii. Ministerul Educației și Învățămîntului a acționat ferm pentru a transpune în viață indicațiile partidului, ale secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, elaborînd noi planuri de învățămînt și programe școlare sau perfecționîndu-le pe cele existente, pe baza noilor cuceriri ale științei și tehnicii contemporane. În conceperea și definitivarea planurilor de învățămînt, s-a avut în vedere o cît mai judicioasă dispunere și corelare a disciplinelor școlare pe toată durata învățămîntului. Consultînd un număr însemnat de cadre didactice și specialiști, lucrători din aparatul ministerului au acordat ponderea corespunzătoare disciplinelor școlare, raportîndu-le la cerințele actuale de pregătire generală, politică, de specialitate și de instruire practică a tineretului. Școala continuă să fie factorul de bază în cizelarea și formarea personalității tînărului, de aceea s-a acordat întreaga atenție istoriei, literaturii, limbii române, discipline școlare cu un rol însemnat în cultivarea înaltelor virtuți morale ale omului înaintat al societății noastre, patriot înflăcărat, dornic să-și pună în valoare întreaga sa capacitate creatoare.

De la grădiniță și pînă pe treptele cele mai înalte ale învățămîntului, educatoarea, învățătorul, profesorul, școala în ansamblul ei, au datoria să-l formeze pe copil și tînăr, treptat, în raport cu dezvoltarea și puterea lui de înțelegere, cu particularitățile sale psihice, ca un bun cetățean, constructor devotat al socialismului. Educația politică a elevilor, formarea și fundamentarea unor convingeri comuniste ferme, de cunoaștere, înțelegere și atitudine activă față de politica marxist-leninistă creatoare a partidului nostru reprezintă firul călăuzitor al actului de predare-învățare în școală, la toate obiectele de învățămînt.

În învățămîntul liceal, profesional și superior un rol deosebit dobîndesc în educația politică a elevului științele sociale, discipline de învățămînt care oferă tinerilor posibilitatea să aprofundeze mecanismul dezvoltării vieții sociale, să cunoască și să-și însușească politica științifică marxist-leninistă a Partidului Comunist Român de transformare revoluționară a societății. De aceea, perfecționarea actului de predare-învățare la aceste discipline, accentuarea laturii lor formative, apropierea predării de orizontul de cunoaștere al elevilor, cu referiri la fapte și fenomene întîlnite de ei, care reflectă marile transformări revoluționare în toate regiunile țării, rod al politicii marxist-leniniste a partidului de făurire a socialismului în patria noastră, reprezintă una din cerințele de bază ale profesorilor de științe sociale. Învățămîntul în ansamblul său trebuie să dobîndească un tot mai pronunțat caracter politic, să contribuie la educația tineretului în spiritul ideilor novatoare, revoluționare, ale partidului nostru.

Fiecare treaptă de școlaritate are un loc judicios definit în sistemul nostru de învățămînt. În etapa actuală, însă, o atenție aparte se cuvine să acordăm învățămîntului liceal și profesional. Prima treaptă a liceului se constituie ca obligatorie pentru întreg tineretul, iar în perspectiva anilor viitori și treapta a doua a acestuia va dobîndi caracter de generalitate și obligativitate de școlarizare pentru întreaga generație de tineri. Aceasta este una din realizările de seamă ale societății noastre socialiste care situează România printre țările lumii mai avansate din acest punct de vedere. Extinderea învățămîntului liceal presupune o mai temeinică fundamentare psihopedagogică a lui. După cum este bine cunoscut încă de pe acum, Decretul Consiliului de Stat la care ne-am referit stabilește, începînd cu acest an școlar, tipuri și profile de licee adecvate pe sectoare ale activității economico-sociale, repartizate în mod echilibrat pe teritoriul țării. Noua structurare și profilare a învățămîntului liceal asigură cadrul necesar și corespunzător de pregătire a forței de muncă în concordanță cu nevoile diferitelor ramuri ale economiei naționale și oferă largi posibilități de afirmare, de creativitate pentru toți tinerii. Învățămîntul liceal în noua sa structură lărgește și adîncește caracterul democratic al acestei trepte școlare cu deosebită însemnătate în pregătirea tineretului pentru viață, mărind și egalizînd șansele tuturor tinerilor, fără deosebire de naționalitate, de succes școlar, de împlinire a năzuințelor și idealurilor lor de viață.

Învățămîntul liceal are acum o finalitate bine definită în sistemul nostru de învățămînt. Această finalitate este dată atît prin structura, cît și prin conținutul său. În definitivarea planurilor de învățămînt, în elaborarea și îmbunătățirea programelor școlare s-a urmărit o mai temeinică corelare între liceu și ciclul gimnazial, precum și între liceu și învățămîntul superior. De asemenea, s-a ajuns la o eșalonare mai judicioasă și logică a cunoștințelor, la diferențierea lor în raport cu tipul și profilul liceului, înlăturîndu-se repetările și paralelismele nejustificate care dăunau procesului învățării. La terminarea treptei I liceale (clasa X-a), absolventul are posibilitatea să se încadreze în producție,

să urmeze, pe bază de concurs, în clasa a XI-a (treapta a II-a) sau să se înscrie la o școală profesională. La încheierea studiilor liceale, pe baza diplomei de bacalaureat (treapta a II-a), absolvenților li se deschid, de asemenea, mai multe posibilități : să se încadreze în producție ca practicanți, să continuie studiile, în orice instituție de învățămînt superior. Așadar, tînărul absolvent este pregătit pentru a deveni un cetățean util societății, avînd și o meserie la baza pregătirii lui.

Neglijat în mod nejustificat o perioadă de timp, învățămîntul profesional și-a găsit, în noile condiții create prin Decretul Consiliului de Stat, modalități adecvate și eficiente de a pregăti și califica tineri în diferite profesii. Sistemul învățămîntului profesional cuprinde școli profesionale, cursuri de calificare, stagiul de practicant (3—6 luni pentru absolvenții treptei I și 3—12 luni pentru absolvenții treptei a II-a). În procesul instructiv-educativ din învățămîntul profesional, accentul cade pe instruirea practică, pe însușirea cunoștințelor de specialitate și a deprinderilor practice necesare exercitării meseriilor în care tinerii se califică. Totodată, se are în vedere ca viitorul muncitor calificat să aibă o serioasă pregătire politico-ideologică, să fie format în spiritul înaltelor idealuri comuniste ale clasei muncitoare, să dispună de un larg orizont științific, să se comporte ca un om înaintat, demn, disciplinat în muncă și cu responsabilitate civică.

O serie de măsuri au fost luate pentru adecvarea conținutului învățămîntului superior la nevoile economiei și vieții sociale, s-au adus îmbunătățiri nomenclatorului de specializări, s-au organizat noi unități de învățămînt. Răspunzînd nevoilor acute ale vieții economice și social-culturale, în pregătirea studenților se pornește de la principiul profilării largi, ceea ce îngăduie viitorilor absolvenți să se adapteze cu mai multă ușurință la noile modificări care au loc în producția materială, în procesele tehnologice, în activitatea socială. În pregătirea viitorilor profesori se merge, de regulă, pe principiul dublei specializări. O astfel de pregătire corespunde în măsură mai mare situațiilor existente în învățămîntul nostru, schimbărilor care intervin, datorate mobilității populației, structurii administrativ-teritoriale, labilității profesiilor ca urmare a transformărilor pe care le aduce dezvoltarea impetuoasă a diferitelor ramuri ale științei și tehnicii, cerințele economiei naționale.

Problema centrală cu care se confruntă învățămîntul superior vizează continua perfecționare a conținutului, printr-o integrare tot mai strînsă cu cercetarea și producția. Realizările obținute pînă acum demonstrează că numai perseverînd în această direcție se obțin rezultate bune în pregătirea specialiștilor în toate domeniile de activitate.

Învățămîntul, în ansamblul său, își demonstrează eficiența în măsura în care pune la dispoziția economiei, culturii și științei forța de muncă necesară pentru a promova progresul în toate domeniile de activitate. Școala de toate gradele trebuie să răspundă eficace și prompt comandamentelor vieții sociale. Perfecționarea învățămîntului reprezintă o problemă de prim ordin, de care societatea noastră este obligată să se intereseze cu perseverență. Învățămîntul nu se poate dezvolta decît pe baza coordonatelor impuse de societatea noastră socialistă în plină ascensiune. Confruntarea permanentă a școlii cu nevoile social-economice, cu activitatea direct productivă, în primul rînd, se face în interesul general al învățămîntului. Concepția nouă, modernă, pătrunsă de notele definitorii ale unei acțiuni politico-educative cu caracter revoluționar a partidului nostru cu privire la strînsa întrepătrundere dintre învățămînt, cercetare și producție realizează acea fuziune fericită dintre școală și viață, dă cîmp larg de afirmare principiilor învățămîntului activ. Așa cum pe bună dreptate sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu

la plenara din 28—29 iunie, „Întreaga concepție de organizare urmărește o integrare strînsă a învățămîntului cu cercetarea și producția, crearea condițiilor ca absolvenții, pe diferite trepte ale învățămîntului, să se poată integra într-o perioadă cît mai scurtă în producție, să-și poată aduce contribuția la dezvoltarea generală a societății noastre". Această cerință fundamentală a fost accentuată de secretarul general al partidului și cu ocazia deschiderii noului an de învățămînt în cuvîntarea ținută la marea adunare populară din municipiul Iași : „Noi avem nevoie de specialiști multilateral pregătiți, în stare să abordeze cu curaj nu un sector îngust, ci domenii largi în care cunoștințele se întrepătrund și nu pot fi privite în mod izolat. Numai așa învățămîntul și știința noastră își vor putea îndeplini în cele mai bune condiții rolul pe care îl au de jucat în societatea noastră."

Școala este o instituție socială, care, prin cunoștințele și deprinderile pe care le oferă tineretului îi dă acestuia posibilitatea să le utilizeze nemijlocit și creator în procesul muncii productive. Indicațiile partidului nostru ca într-un viitor apropiat fiecare unitate școlară să ajungă și o unitate de producție, le vom urmări cu mai multă fermitate, fără a estompa caracterul didactic al procesului de învățămînt. Actul de predare-învățare din școală va trebui să se desfășoare în lumina învățămîntului activ-productiv, punînd pe elev în situația de a lucra și exersa permanent. De aceea, devine imperios necesară mutarea accentului în procesul instructiv-educativ de pe formele tradiționale și rigide ale învățării pe activitățile în cabinete, laboratoare și ateliere școlare, în producție, care îl pun pe elev și student în situația de a acumula cunoștințe și deprinderi de muncă trainice, de a-și confrunta permanent pregătirea sa în raport cu exigențele muncii calitativ superioare pe care o reclamă producția.

Cercetarea pedagogică și psihologică are obligația să se axeze mai mult pe investigarea actului de predare-învățare, în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, elaborînd lucrări valoroase de didactica și metodica diferitelor specialități, care să demonstreze cum să se lucreze cu elevii, să ofere soluții și instrumente de lucru de care educatoarea, învățătorul sau profesorul să se folosească în activitatea lor, în noile situații în care are loc procesul instructiv-educativ. Sistemul de perfecționare a personalului didactic, de acordarea gradelor didactice va trebui să-și probeze eficiența în confruntarea permanentă cu calitatea pregătirii tineretului în procesul muncii. Dialogul și schimbul permanent de informații, idei și experiențe al personalului didactic cu muncitori, maiștri, ingineri, în general cu oameni din activitatea productivă, va trebui să se instituie ca un sistem de lucru permanent și eficace în activitatea școlii. Actualmente, în multe unități școlare, sistemul perfecționării didactice este dominat de rutină și formalism, care încorsetează și împovărează activitatea cadrului didactic, nu incită și nu impulsionează spiritul creator atît de necesar educatorului.

Am pornit anul școlar 1977—1978 în condițiile în care partidul a creat cadrul propice de a asigura procesului instructiv-educativ o înaltă eficiență. Comandamentele vieții social-economice, mersul impetuos al dezvoltării societății noastre socialiste multilateral dezvoltate solicită școala, întregul personal didactic, la o îmbunătățire radicală a calității procesului instructiv-educativ. Oamenii școlii sînt investiți de societate cu misiunea nobilă și de mare răspundere de modelatori, de dăltuitori de personalități, cu toate virtuțile pe care le implică construirea societății socialiste multilateral dezvoltate. A ne achita cu devotament și pasiune de această înaltă sarcină încredințată de partid este o datorie patriotică pentru fiecare slujitor al școlii.

CLASIC ȘI MODERN ÎN PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Dr. IULIAN NICA

I

Programul unitar al făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării României spre comunism, aprobat de Congresul al XI-lea al P.C.R., evidențiază pe baza unei analize riguroase, faptul că „Dezvoltarea economico-socială în ritm înalt a țării impune măsuri hotărîtoare pentru ridicarea nivelului general al învățămîntului, pentru pregătirea forței de muncă, creșterea calificării și organizării reciclării oamenilor muncii din toate domeniile de activitate. De realizarea acestor măsuri depinde însăși înfăptuirea programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și trecerea spre comunism" [1].

Din analiza atentă a documentelor de partid, elaborate în ultima perioadă, referitoare la învățămînt, se desprinde cu deosebită claritate teza potrivit căreia **sporirea calității muncii,** ridicarea continuă a nivelului activității de instruire și educare a tineretului reprezintă condiția esențială a împlinirii misiunii sociale pe care o are învățămîntul nostru în cincinalul revoluției științifico-tehnice.

Realizarea acestei cerințe de care este legat progresul general al societății noastre presupune din partea tuturor lucrătorilor școlii o preocupare susținută pentru creșterea eficienței învățămîntului, atît sub aspectul cuprinderii și menținerii, pînă la absolvirea învățămîntului obligatoriu, a tuturor elevilor, cît și sub aspectul îmbunătățirii parametrilor activității desfășurate cu ei, pentru a se asigura pregătirea lor temeinică, educarea moral-politică corespunzător exigențelor actuale, formarea multilaterală a personalității lor în spiritul idealului educativ al societății socialiste românești.

II

În ansamblul măsurilor și indicațiilor de partid și de stat referitoare la perfecționarea procesului de învățămînt în vederea creșterii nivelului de pregătire a tuturor elevilor și prevenirii eșecului școlar sub orice formă de manifestare a acestuia, se subliniază cu deosebită insistență necesitatea ca educatoarele, învățătorii și profesorii să realizeze tratarea diferențiată a preșcolarilor și școlarilor pe baza cunoașterii cît mai complete a particularităților de vîrstă și individuale ale fiecărui copil, a capacităților sale intelectuale și trăsăturilor morale, a greutăților pe care le întîmpină în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor, a ritmului propriu de activitate.

Datele cercetărilor psiho-pedagogice au sul instructiv-educativ corespunzător exigențelor vieții contemporane referitoare la pregătirea tinerei generații este im- demonstrat că, pentru a organiza proceperios necesar să avem o reprezentare clară despre stadiile de dezvoltare psihică a copilului, despre dinamica formării personalității acestuia, astfel încît tehnologia de educare și instruire pe care o aplicăm să aibă randamentul scontat. De asemenea, ținînd seama de faptul că modul de învățare a copilului, eficiența acesteia diferă în funcție de mecanismele activității intelectuale și practice ale copilului, se impune stăpînirea de către cadrele didactice a legităților și strategiilor învățării.

Tratarea diferențiată a elevilor în cadrul procesului de învățămînt nu este o problemă nouă, care s-ar pune pentru prima dată acum în fața școlii. Trebuie să recunoaștem însă că perspectiva în care se încadrează ea astăzi este cu totul nouă, că nouă trebuie să fie și realizarea în practică a acestui principiu fundamental al didacticii, în concordanță cu obiectivele instructiv-educative noi pe care le urmărește școala noastră în etapa actuală și în viitor.

Nu ne vom ocupa de toate aspectele cu caracter teoretic și practic ale tratării diferențiate a elevilor, dar unele idei de bază pe care este necesar să le realizeze cadrul didactic în activitatea cu elevii se cer însă a fi punctate, pentru că ele conturează tocmai concepția ce călăuzește organizarea, desfășurarea și

[1] *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism,* Editura politică, București, 1975, pag. 93.

conținutul activității respective în școala noastră, îi conferă un rol esențial în ansamblul strategiei de asigurare a reușitei la învățătură a tuturor elevilor, de prevenire și combatere a eșecului școlar.

Astfel :

a) Activitatea diferențiată se desfășoară în cadrul procesului instructiv-educativ organizat cu întregul colectiv al clasei, pentru a se obține un nivel ridicat de pregătire al tuturor elevilor. Aceasta înseamnă că :

b) Activitatea respectivă trebuie să-i vizeze pe toți elevii clasei, indiferent de nivelul capacităților intelectuale și gradul de pregătire, atît pe cei care întîmpină dificultăți, cît și pe cei cu posibilități deosebite, astfel încît, folosindu-se metode și procedee adecvate particularităților individuale, să poată fi stimulată dezvoltarea fiecărui copil sau tînăr pînă la nivelul maxim al posibilităților sale.

c) Obiectivele urmărite prin tratarea diferențiată a elevilor trebuie realizate în principal **în timpul lecției,** aceasta fiind forma de bază în dobîndirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor prevăzute în programele școlare. Desigur că :

d) Activitatea diferențiată cu elevii nu se va limita numai la cadrul lecției, ci se va extinde și **asupra temelor pentru acasă, asupra întregii activități educative** desfășurate cu elevii.

e) Prin activitatea diferențiată trebuie să se realizeze în mod consecvent, susținut și la un nivel superior **obiectivele învățămîntului formativ** ce are în vedere atît dezvoltarea intelectuală, cît și a celorlalte laturi ale personalității, în deplină concordanță cu profilul spiritual al omului nou, așa cum se prefigurează el din documentele programatice ale partidului nostru.

f) Desfășurarea în această concepție a tratării diferențiate a elevilor potrivit cu particularitățile lor, presupune, în mod evident, folosirea adecvată, de la caz la caz, a unor tehnologii didactice apte să satisfacă în toate situațiile concrete obiectivele urmărite.

III

Din multitudinea componentelor tehnologiei didactice folosite în sprijinirea diferențiată a elevilor la învățătură ne-am propus să ne oprim, în continuare, asupra folosirii **metodelor de învățămînt,** întrucît această componentă esențială este legată în modul cel mai strîns de personalitatea cadrului didactic, de măiestria lui pedagogică, de spiritul său creator, de inițiativa și angajarea sa.

Practica școlii noastre și experiența mondială oferă dovezi incontestabile că perfecționarea procesului de învățămînt este dependentă, pînă la determinare chiar, de concepția pe care o au cadrele didactice despre funcția metodelor de învățămînt (a tehnologiei didactice în general) și de modul în care le folosesc în activitatea cu elevii în vederea însușirii cunoștințelor, a formării deprinderilor, a dezvoltării lor intelectuale, morale, volitionale etc.

Dintru început este necesar să reținem **că orientarea fundamentală în domeniul perfecționării metodelor de învățămînt constă în înțelegerea faptului că — pentru a favoriza realizarea** obiectivelor actuale și de viitor ale școlii — **metodele trebuie să devină și instrument de învățare a elevului, nu numai de predare.**

Dacă vom continua să interpretăm metodele numai drept „căi de transmitere — de la cadrul didactic la elevi — a cunoștințelor", cu greu vom reuși să-i pregătim pe elevi pentru o integrare eficientă în activitatea ulterioară — fie ea de învățare ori de producție —, oricît de multe cunoștințe le-am oferi.

Cerința cea mai stringentă față de școală — concretizînd ceea ce sintetizăm de obicei în expresia „comanda socială a epocii" — este aceea de a-i înzestra pe elevi nu numai și nu atît cu anumite cunoștințe, ci și **cu metodele de cunoaștere a realității, cu strategii eficiente de învățare, cu instrumente și tehnici de activitate,** specifice dobîndirii de noi cunoștințe și aplicării creatoare a acestora în practică. De asemenea, dacă urmărim ca **activitatea de învățare** să nu se reducă la un proces de memorare, reproducere și aplicare mecanică a cunoștințelor, ci să **implice** din partea elevului **efortul propriu** de analiză, sinteză, generalizare, integrare a cunoștințelor în sistem, dacă ne preocupă ca această activitate **să stimuleze dezvoltarea personalității** în ansamblul ei, atunci este necesar să **folosim metodele** de învățămînt și în **sensul formării la elevi a capacităților productive și creative,** al dezvoltării **operațiilor intelectuale și trăsăturilor moral-volitionale.**

Efortul de perfecționare a metodelor de învățămînt depus de cadrele didactice trebuie să se concentreze înainte de toate pe **valorificarea deplină a disponibilităților acestora în direcția activizării elevilor,** a participării lor efective la dobîndirea cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor. Metodele și procedeele trebuie folosite în așa fel, încît să antreneze, în cel mai înalt grad, procesele intelectuale ale elevilor, să trezească interesul și curiozitatea acestora față de obiectele și fenomenele ce urmează a fi studiate, cu alte cuvinte, să imprime întregii acțiuni de învățare un pronunțat caracter **activ** și **formativ.**

În acest scop, este necesar să se folosească cu precădere acele metode și procedee, care favorizează participarea conștientă a elevilor în cadrul procesului de învățămînt, care solicită gîndirea, asigură operaționalizarea cunoștințelor, cum ar fi : observația și experiențele, lucră-

rile practice, exercițiile cu caracter creator, rezolvarea și alcătuirea de probleme etc. Totodată, este necesar să se diminueze ponderea metodelor verbale, expozitive și demonstrative, mai ales în forma lor de auxiliare ale muncii cadrului didactic. În același scop, este necesar să se acorde o pondere mai mare argumentării și explicațiilor în raport cu simpla descriere a obiectelor și fenomenelor studiate, precum și legării teoriei de practică, caracterului aplicativ al cunoștințelor, atît în etapa inițială — a însușirii lor — cît și în etapele următoare.

Caracterul euristic ce se cere a fi imprimat metodelor exprimă necesitatea creării în procesul de învățămînt a unor condiții favorabile antrenării elevilor pe drumul căutărilor, exprimă nota lor comună de a-i ajuta pe elevi în cunoașterea prin efort propriu a adevărurilor științifice, morale, artistice, înarmîndu-i totodată cu strategii de explorare proprie fiecărui domeniu. Euristica este considerată ca o orientare fundamentală a activității elevilor spre **o învățare prin forțe proprii.** Întrucît stimulează gîndirea productivă, ea trebuie să devină strategie mintală în învățare, alături de celelalte strategii — algoritmică și experimental-faptică (care o pregătesc și conduc la dezvoltarea ei).

Orientarea euristică a metodelor, în vederea creșterii eficienței lor formative, presupune momente de incertitudine, de căutări, tatonări, dar și strategii care reduc riscurile la minimum, economisesc forțele și sugerează ipoteze rodnice, presupune, deci, selecția posibilităților de rezolvare, alegerea căilor optime, mai economice, mai elegante, care solicită îmbinarea dintre gîndirea intuitivă, cea divergentă și cea convergentă.

Este important de reținut faptul că posibilități de activizare a elevilor în procesul de învățămînt oferă atît „metodele noi", introduse relativ recent în școală, sub influența dezvoltării metodologiei științelor, a mijloacelor tehnice etc., cît și „metodele vechi" elaborate în practica seculară a activității de instruire și educare a generațiilor.

În legătură cu raportul dintre aceste categorii de metode este necesar — pentru buna desfășurare a activității practice — să avem clare unele aspecte de principiu. Pentru a asigura perfecționarea procesului de învățămînt, nu este necesară (și nici posibilă) renunțarea totală și necondiționată la metodele tradiționale — pe considerentul că sînt „vechi" —, înlocuindu-le cu altele ce poartă girul noului. **Aceasta pentru că,** nu criteriul cronologic (al apariției în timp) primează în judecarea valorii și eficienței unei metode, ci gradul ei de adecvare la scopul urmărit, măsura în care metoda respectivă contribuie la realizarea noilor obiective. De aceea, nu se pune problema înlăturării experienței metodice pe care practica a consacrat-o, ci devine necesară reconsiderarea acestei experiențe de pe poziția comandamentelor actuale ale perfecționării învățămîntului. Fiecare metodă trebuie reorientată în sensul noilor obiective educaționale, al noilor cerințe față de pregătirea tineretului.

În acest sens, cîteva exemple în legătură cu modul cum trebuie valorificate metodele, pentru a le spori eficiența în realizarea noilor obiective, se vor dovedi mai concludente și mai convingătoare pentru considerațiile de mai sus.

Observația, bunăoară, trebuie reorientată astfel, încît să reclame din partea elevilor o activitate independentă și susținută de percepere, precis orientată, a realității, să fie conduși la descrierea și clasificarea însușirilor exterioare ale obiectelor și fenomenelor, dar și ca o activitate de interpretare a acestor însușiri din perspectiva unei sarcini de cunoaștere bine conturată. Această metodă trebuie să devină pentru elevi un instrument de pătrundere în intimitatea lucrurilor, de sesizare a relațiilor dintre părțile componente ale fenomenului studiat, dintre manifestarea fenomenului și esența lui, adică o modalitate de înțelegere a cauzalității.

Demonstrația, pentru a dobîndi un caracter activ și a stimula învățarea, nu poate să mai rămînă o metodă de activitate exclusivă a cadrului didactic, folosită în momentul „predării" noilor cunoștințe ; nu mai putem vorbi astăzi de eficiența acestei metode, dacă profesorul nu manifestă și preocupare față de efectele provocate în planul intelectual al elevilor. Prin metoda respectivă trebuie să se urmărească suscitarea interesului elevilor pentru problema studiată, declanșarea și orientarea activității de investigare, de căutare a răspunsurilor la întrebările puse în momentul folosirii ei. Activitatea cadrului didactic în procesul demonstrării nu trebuie să se substituie nici un moment activității de observare, pe care este absolut necesar s-o desfășoare elevii înșiși.

Concomitent cu folosirea în spiritul didacticii moderne a metodelor tradiționale, este necesar să acordăm o pondere sporită **metodelor noi,** asimilate în pedagogie ca urmare a progreselor înregistrate în **metodologia științelor și artelor contemporane.** Însușirea progresivă de către elevi a metodologiei științei și artei contemporane, de la primul nivel de școlaritate, evident corespunzător particularităților lor de înțelegere, s-a dovedit a fi una dintre cele mai eficiente căi de activizare a elevilor și stimulare a dezvoltării personalității lor.

Valoarea formativă a metodologiei științei se manifestă, un atît prin rolul pe care-l are în structurarea cunoștințelor, ci mai ales prin faptul că — adaptată din punct de vedere pedagogic la

nivelul de înțelegere al elevilor — devine pentru ei și **metodă de învățare a disciplinei** respective, transformînd procesul de învățămînt într-o adevărată activitate de redescoperire a adevărurilor. Operarea cu materialul informațional, folosindu-se elemente de metodologie a științei și artei, stimulează în mod deosebit spiritul de activitate și de independență al elevilor, le dezvoltă operațiile gîndirii și capacitățile creatoare.

Pentru practica didactică aceasta implică cel puțin două cerințe, și anume : realizarea corelației organice dintre conținutul învățămîntului și metodele de predare-învățare ; organizarea procesului de învățămînt la toate nivelurile de școlaritate din perspectivă metodologică. Ele constituie condiții și, în același timp, criterii ale exersării gîndirii elevilor pe o linie modernă, a pregătirii lor eficiente pentru activitatea ulterioară.

Un exemplu de metodă de învățămînt preluată eficient din metodologia științei contemporane este **modelarea** (modelele de diferite tipuri și modelarea la diferite niveluri de abstractizare a realității sînt astăzi folosite pe scară foarte întinsă în cercetarea științifică).

Utilizarea metodelor în procesul de învățămînt, pe lîngă faptul că-i obișnuiește pe elevi cu un procedeu de investigație științifică are și o mare valoare formativă, întrucît influențează dezvoltarea gîndirii elevilor, mișcarea ei de la concret la abstract, de la particular la general și invers, achiziționarea cunoștințelor dobîndind pentru ei valoarea unor adevărate descoperiri. Totodată, exersarea elevilor în trecerea de la un model la altul, pentru a exprima același conținut informativ (de exemplu modelul fizic, grafic, matematic al aceluiași fenomen), nu numai că ajută la aprofundarea cunoștințelor și la însușirea unor principii și operații implicate în cunoaștere, dar dezvoltă mobilitatea și flexibilitatea gîndirii. Aceasta deoarece „construirea, mînuirea și interpretarea unui model aruncă o rază de lumină explicativă asupra originalului, deschide o pîrtie de acces la esențialitate, dă posibilitate gîndirii să avanseze în direcția rezolvării unor probleme de cunoaștere și de acțiune (de învățare)“ [2].

Didactica modernă promovează învățarea prin **problematizare și învățarea prin descoperire** ca orientări metodologice de bază în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt, întrucît ele imprimă fiecărei metode în parte și sistemului lor în ansamblu un caracter euristic, asigură dinamizarea elevilor în procesul învățării active și cu randament ridicat, favorizează dezvoltarea capacităților de cunoaștere și de creație, însușirea unor procedee de investigare a realității, dezvoltarea interesului pentru învățătură, a perseverenței, disciplinei în muncă etc.

IV

Perfecționarea procesului de învățămînt, îmbunătățirea întregii activități desfășurate cu elevii depinde în mod hotărîtor de cunoașterea promptă și cît mai exactă a **rezultatelor investiției noastre, a efectelor** pe care le au asupra elevilor metodele pe care le folosim, formele în care le organizăm activitatea, influența pe care o exercităm asupra lor. De altfel, în viziunea sistemică asupra învățămîntului, perfecționarea acestuia este de neconceput fără perfecționarea modului cum se face evaluarea rezultatelor. În acest sens, cunoașterea, printr-o evaluare continuă și cît mai obiectivă a pregătirii elevilor, a dezvoltării personalității lor sub diferite laturi, constituie singurul temei riguros pentru îmbunătățirea în continuare a activității, pentru întreprinderea unor acțiuni cu scop ameliorativ, pe deplin adecvate specificului situației în care lucrăm, particularităților elevilor noștri, nevoilor concrete pe care le resimt aceștia în privința sprijinului la învățătură.

Ca element esențial al ridicării calității învățămîntului la nivel de sistem și de proces, evaluarea constituie o direcție principală a cercetărilor desfășurate în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, în scopul îmbunătățirii metodelor, tehnicilor și instrumentelor de punere în evidență a eficienței interne — pedagogice și externe — sociale a învățămîntului. În acest sens, pentru ciclul primar se elaborează experimental bareme minime — obligatorii de cunoștințe și deprinderi, cu scopul de a se putea urmări în ce măsură se realizează obiectivele instructiv-educative, de a se putea evalua cît mai exact atît pregătirea elevilor, cît și sistemul de muncă al cadrelor didactice. Pentru gimnaziu și liceu, în institutul nostru se elaborează pentru prima dată criterii unitare de evaluare a randamentului școlar pe întregul ciclu al claselor și se validează, pe eșantioane reprezentative, probe de control privind realizarea obiectivelor pe clase și discipline în vederea optimizării, pe această bază, a conținutului învățămîntului și a activității instructiv-educative la fiecare disciplină.

Cercetările referitoare la elaborarea experimentală a unor **variante de strategii** cît mai eficiente, **inclusiv a instrumentelor necesare pentru diferențierea activității** cu elevii și la **îmbunătățirea** substanțială a **modalităților de evaluare a randamentului școlar** se înscriu într-un cadru mai larg de cercetări, care vizează interrelațiile școlii cu ceilalți factori ce contribuie la formarea personalității tînărului, la pregătirea temeinică pentru muncă și viață a noii generații.

[2] IOAN CERGHIT, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1976.

ÎN CĂUTAREA UNUI SISTEM DIDACTIC CONTEMPORAN ADECVAT

STANCIU STOIAN
Membru corespondent al Academiei R. S. România

1.

Așa am găsit de cuviință să ne intitulăm acest articol, pe care îl înfățișăm în cele ce urmează și așa credem că poate fi caracterizată, în puține cuvinte, din punct de vedere pedagogic, epoca pe care o trăiește azi școala pe plan global. Nu intenționăm în expunerea noastră să facem un studiu foarte sistematic — ceea ce nu-i nici posibil într-un spațiu restrîns — și nici unul exhaustiv, fie chiar și pe principalele cuceriri ale problemei. Ne propunem mai degrabă să punctăm atitudinea noastră (și de sigur că nu numai a noastră), față de unele manifestări ale didacticii contemporane (tendințe și forme în discuție), caracteristice, după părerea noastră, pentru epoca în care trăim. Simple impresii, simple gînduri ieșite mai ales dintr-o experiență ca și din lectura de o jumătate și mai bine de secol. Experiență personală și colectivă în curgerea generală a timpului.

Sîntem, așadar — constatăm cu toții — în căutarea unui sistem didactic contemporan adecvat și prin aceasta și nou. Sau cît de cît și nou. E necesar acest lucru ? Este el și posibil ?

2.

Întemeierea didacticii, ca știință sau ramură științifică de sine stătătoare, coincide, după cum știm, cu întemeierea pedagogiei însăși ca disciplină științifică conturată separat. Cînd Comenius și-a scris epocala sa operă Didactica Magna, în mintea sa și chiar în text avem și conținutul general al didacticii și în esență pe cel al sferei supraordonate a pedagogiei. O idee le pătrunde pe amîndouă — ideea originală și fructuoasă totodată — care avea să revoluționeze și pedagogia ca atare și instituția pe care o servea : ideea educației prin instrucțiune. Istoria pedagogiei pune această idee cu precădere în contul lui Herbart, dar ea se găsește clară și treptat delimitată începînd cu marele pedagog ceh. De la Comenius la Herbart este o întreagă și conturată epocă, în care plămădit și într-un fel desăvîrșit se găsește didactica clasică.

Didactica clasică, pe care am putea-o numi și comeniana-herbartiană s-a elaborat treptat cu contribuțiile valoroase ale unor teoreticieni și practicieni de seamă ca Locke, Franke, Pestalozzi, Fröbel, Diesterweg ș.a. (între acești alții, miile de experimentatori modești din practica școlii, care au făcut proba decisivă a valorii sistemului).

Lucrarea, elaborată timp de două secole, de la Comenius la Herbart a devenit în vremea mai din urmă pedagogia lui Herbart, ea conținînd în esența ei cuceririle întregii pedagogii clasice burgheze și ale școlii moderne, a celei populare, în special, dar și a școlii în genere.

Un sistem didactic, ca orice sistem e elaborat întotdeauna cu intenția mărturisită sau nu, de a fi ultimul cuvînt al științei și tehnicii (cîtă tehnică este și ce cuprinde ea), de a fi bine închegat logic chiar perfect, de a fi pe cît se poate etern, etern eficient mai cu seamă.

În ideal, un sistem didactic perfect și etern e de conceput, într-un fel : dacă și obiectul educației prin instrucțiune (copilul, omul) nu se schimbă ; dacă deci comanda socială (mediul social) rămîne și ea neschimbată ; dacă tehnica rămîne la nivelul dat odată pentru totdeauna. Or, cele două secole de istorie modernă, la care ne referim au fost dintre cele mai frămîntate din istoria omenirii, ele au fost marcate de prima mare revoluție industrială, ca și de marea revoluție burgheză, cu etapele și efectele ei cunoscute. Toate instituțiile sociale și statale au fost atrase de această răsturnare a vieții omenești civilizate și printre ele și — poate nu în ultimul loc — școala. Deci meseria slujitorilor ei : didactica.

Ce concluzii se puteau trage pentru didactică (și pe parcurs s-au tras) din experiența de două secole a școlii moderne, în orînduirea capitalistă ? Părerile au fost multe și uneori contradictorii, dar, în linii generale, din tot, s-a desprins ideea că un sistem de activitate didactică — aidoma oricărui sistem de activitate omenească — se conformă unor anumite reguli de existență și dezvoltare, în care distingem cîteva etape mai importante: a) apariția și conturarea lui, b) elaborarea (și perfecționarea lui), c) blocarea lui de apariția unor condiții noi de predare-învățare, d) dispariția vechiului sistem și înlocuirea lui cu unul nou (sau înnoit mai mult sau mai puțin la temelie). După care se reia.

Tot experiența a mai scos la iveală un adevăr simplu dar tocmai de aceea foarte important : dependența oricărui sistem și oricărei munci didactice de cîțiva factori : de scopul urmărit (educația prin instrucțiune în condiții date) de subiect (cine educă sau instruiește ?) și obiect (pe cine ?), de metode și mijloace, primul factor de o importanță teoretică (și pînă la urmă și practică) prioritară ; ceilalți, nu mai puțin importanți, alcătuiesc aspectul bilateral al procesului instructiv, aspect încă în discuție, dar care, după părerea noastră nu poate și nu trebuie să fie în nici un caz neglijat. Cu atît mai puțin ignorat. Mijloacele și metodele sînt cele mai mult în funcție de timp și progresul științei și tehnicii. Principala cucerire a didacticii clasice a fost lecția ca formă organizatorică de bază a muncii didactice. O cucerire pe cît se pare definitivă, cu toate criticile ce i se aduc azi.

3.

Perioada interbelică, antreul la noi al perioadei contemporane, se caracterizează din punct de vedere didactico-pedagogic printr-un efort deosebit și diversificat, care marchează o criză în dezvoltarea didacticii și frămîntări contradictorii specifice epocii. Întreaga mișcare e pusă, am putea spune, sub semnul expresiei nemțești „vom Kinde aus", dezvoltarea impetuoasă a psihologiei copilului, care cerea refacerea pedagogiei pe acest temei, dacă nu chiar o pedagogie dedusă aproape exclusiv din aceasta (pedagogie). Mișcarea a început înaintea războiului, cu Binet, Meuman, Lay și Dewey și a continuat cu o întreagă pleiadă de pedagogi și psihologi experimentali : Ferrière, Claparède, Maria Montessori, Decroly, Kilpatrik ș.a. Ca să nu citîm decît pe cei mai cunoscuți în epocă. „Școala activă" sau „școala nouă" oricare ar fi denumirea noii direcții didactice și pedagogice, ea vrea să pună în centrul atenției și activității de învățare copilul cu inițiativa și activitatea lui. Ideea venea de la Rousseau sau chiar de la Socrate, dar ea capătă o nouă dimensiune în cercetările de psihologie infantilă ale vremii. Metode de azi ca învățarea prin descoperire sau mai ales „principiul creativității", nu fac decît să încerce a ridica pe plan nou aceste frămîntări de care e plină literatura didactică interbelică. Este mai cu seamă bătut în brește herbartianismul și rigiditatea lui pentru nesocotirea psihologiei copilului, ca și pentru îndepărtarea de viață. Criticile sînt aduse în numele activismului, al psihologiei globale a psihicului infantil și, nu mai puțin, al noutății. Lumea dorește ceva nou, ceea ce face pe decanul de atunci al pedagogiei românești G. G. Antonescu, să vorbească despre „moda în pedagogie".

Cum era și firesc, în două direcții mai importante se fac eforturi de înnoire a didacticii : a conținutului (programele de studiu sau după termenul mai uzitat azi „curriculum) și metodele de predare.

În ce privește prima categorie, de încercări de înnoire se impun așa-numitele programe pe „centre de interes" (dr. Ovid Decroly) denumite de asemenea, cu mici adaptări, în germană „învățămîntul global" (Gesamtuntericht, ..învățămînt pe complexe" (de viață) în Uniunea Sovietică, la noi învățămînt pe „centre de viață". Ideea de la care se pornește este aceea de adaptare a programelor la modul de a vedea sincretic global al copilului, ceea ce face ca predarea analitică pe obiecte de învățămînt să fie socotită nepsihologică, cu totul abstractă și insuficientă. Metoda a fost părăsită în Uniunea Sovietică în mod oficial în 1932, dar a devenit oficială în Apus (Belgia), iar la noi s-a făcut o încercare, printr-un proiect de programă în 1933, revăzut în 1938. Proiectul românesc n-a devenit oficial, dar a fost aplicat sporadic în unele școli și în special într-o școală experimentală de la Blaj, condusă de Toma Cocișiu. În spiritul general al programei, nu în litera ei.

În ce privește metodele de predare, lupta dusă de spiritele doritoare de inovații, era îndreptată în special împotriva lecției ca formă de bază a muncii didactice. Ideea de bază este activitatea liberă, individuală a elevilor, a tuturora, după programe alcătuite chiar de ei și urmărite de cadrele didactice. Este așa-numita metodă a „proiectelor" legată de numele lui John Dewey și Kilpatrik, pătrunsă sub o formă adaptată și în Europa, în special în Franța (metoda Freinet).

În România interbelică ecoul frămîntărilor didactice noi n-a lipsit, nici după cum am văzut, în ce privește conținutul învățăturii, nici al metodelor (I. Nisipeanu, Radu Petre, Toma Cocișiu ș.a.). Ca și în străinătate de altfel, teoria și intenția au fost acelea care au făcut mai multă vîlvă decît realizările practice. Nici ideea programelor de studiu pe obiecte n-a fost părăsită complet de nici un stat (deși încercări au fost), nici lecția n-a fost înlocuită în esența ei. Pentru țara noastră, efortul experimental și disputa din jurul lui s-a soldat cu unele încercări de reforme a programelor și cu altele, destul de palide, de a înnoi lecția,

făcînd-o mai puțin rigidă, mai suplă (D. Theodosiu, Teodor Geantă ș.a.). Lecția ca formă de organizare a activității didactice s-a dovedit destul de rezistentă ca teorie, dar și mai rezistentă în practica școlară. Cadrele didactice nu erau prea tentate să o schimbe total cu nimic (sau aproape nimic) din ceea ce le oferea moda.

Experiența școlii mondiale, în lumea civilizată, în pragul contemporaneității, între cele două războaie mondiale, pare a ne evidenția cîteva lucruri, pe care nu toată lumea încă le recunoaște : că procesul de instrucție e un proces bilateral tranzitoriu, care nu se poate dispensa nici de programe (chintesența științei descoperită deja), nici de cunoașterea procesului de cunoaștere și asimilare al copilului, nici de tutela temporară a profesorului, nici de mijloacele și metodele pe care ni le pune la dispoziție tehnica fiecărei epoci, la nivelul ei.

Cu această situație am păși după al doilea război mondial într-o agitată luptă didactică, așa cum n-am mai avut parte decît în momentul închegării sistemului herbartian de predare.

4.

După al doilea război mondial, existența celor două sisteme politice mondiale (socialist și capitalist) a avut drept consecință polarizări de tendințe și preocupări serioase, aproape imediat și în domeniul educației. Fenomenul a început cu problemele mari, care se refereau la scopul educației, dar munca instructivă și metodele ei n-au întîrziat nici ele prea mult să se ceară reconsiderate.

În general, în țările socialiste, ceea ce a format, cum era și firesc, obiect de atenție deosebită, a fost conținutul învățămîntului, programele de învățămînt și organizare colectivă a muncii didactice, lecția și tipurile de lecție. Cercetările didactice, începute în acest sens cu aproximativ un deceniu înainte de război în Uniunea Sovietică, au continuat și după război, în primul rînd tot în Uniunea Sovietică (Kairov, Ogorodnikov, Șimbirev, Kazanțev, Danilov, Goland, Perovski ș.a.), dar și în alte țări socialiste, cu deosebire R.D.G. (Fr. Donath, B. Stohr ș.a.). În România, în perioada respectivă, activitatea a fost axată mai mult pe elaborarea de didactici speciale (metodici). Tot în perioada respectivă (deceniul VI) o preocupare generală (și nouă de astădată) a fost îmbinarea învățăturii cu munca productivă în cadrul învățămîntului politehnic.

În Apus, mai mult decît conținutul învățămîntului și aspectul colectiv al muncii didactice, ceea ce a concentrat interesul cercetărilor a fost metoda și anume individualizarea cît mai mult a învățămîntului. În frunte au stat Statele Unite ale Americii, care și ele începuseră să meargă pe acest drum încă din deceniul IV. O mare frămîntare a luat naștere după ce în 1948 a fost întemeiată de N. Wiener cibernetica, prin care devenea posibilă studierea matematică a acțiunii omenești în principalele ei componente (legături, comandă și control). În didactică descoperirea avea să ducă la întemeierea învățămîntului programat.

O altă cauză de înviorare a cercetărilor didactice în Apus — iar apoi și în Răsărit — a fost descoperirea mașinilor de învățat, care aducea o adevărată revoluție în materialul didactic și punea tehnica modernă în serviciul muncii didactice. În sfîrșit, în Răsărit ca și în Apus (și aceasta în bună măsură datorită tot tehnicii educaționale) clasa, ca loc unde se face instrucție, a intrat și ea serios în discuție, pentru a i se preciza teoretic locul și mai ales rolul în activitatea școlară concretă. A apărut ideea muncii în cabinete de specialitate, în loc de clasă, idee încă în curs de perfecționare.

Ultimele decenii au contribuit la schimburi fructuoase de experiență între Răsărit și Apus, între școala din țările socialiste și cea din țările capitaliste. Schimburi utile și necesare.

Dar oricît de intense ar fi schimburile, ele nu vor putea să șteargă, după părerea noastră, diferențele esențiale, care țin de structuri deosebite. Un exemplu îl prezintă, de pildă, discuția ce încălzește unele spirite cu privire la nondirectivism, la dispariția clasei ca unitate de învățămînt sau chiar dispariția școlii (Ivan Illich, C. R. Rogers ș.a.). Nu întîmplător ea a apărut și are adepți zeloși în Apus, în special în America. Școala burgheză continuă să se dezvolte cu precădere pe linia individualistă, cea socialistă pe linia Omului — a individului integrat și adaptat vieții de obște. Pentru școală, pentru învățămînt, acest lucru constituie un comandament.

Un moment dramatic aproape, în dezvoltarea didacticii, care a dus la surprize și reconsiderări, a fost lansarea în 1957 a primului sputnik. Atunci oamenii de școală apuseni, în special cei americani, au făcut imediat legătura cu școala și sistemele de învățămînt, care sînt pînă la urmă la izvorul științei și tehnicii. De atunci au început să se încerce mai insistent priviri de ansamblu însoțite de evaluări sau reevaluări. În timpul care s-a scurs de atunci, literatura didactică, de ambele părți s-a îmbogățit enorm și și-a ridicat și nivelul calitativ. Unde ne găsim acum ?

Nu putem face în acest articol tabloul integral al realizărilor didactice. El este bogat, cu nume mai vechi, care-și reconsideră sau reînnoiesc pozițiile, în Răsărit ca și în Apus. În Răsărit un Skatkin, Kudriavțev, Landa, Galperin ș.a. (U.R.S.S.), un Okon (Polonia), un G. Neuer sau W. Kiemtz (R.D.G.), un Kiss, Arpad (în Ungaria) ș.a. În România numărul celor ce abordează cu competență mereu sporită probleme noi de didactică și chiar lucrări de

ansamblu crește în mod îmbucurător. Citãm, între alții : Vasile Bunescu, I. Cerghit, Maria Giurgea, Romeo Dăscălescu, Georgeta Munteanu, Tiberiu și Pelaghia Popescu, Dan Potolea, E. Noveanu, E. Dimitriu, Emilia Constantinescu ș.a. La aceștia ar fi să adăugăm lotul anonimilor, cu care cercetarea recunoscută ca atare nu prea are legătură și care ar trebui să fie identificați.

În Apus, unde după cum am spus se merge cu precădere spre o didactică individualistă, capabilă să se dispenseze de școală (sau aproape) didactica e dominată de nume ca Jean Piaget, Jérôme Bruner, Robert Gagné, B. F. Skinner, Guy Palmade ș.a.

Pe două linii se dezvoltă azi, cu precădere, cercetarea didactică: a folosirii calculului matematic și experimentală. De fapt, dominant este raționamentul experimental, care caută să-și asocieze, pentru mai multă precizie matematica. Comentatorii mișcării încearcă să facă, în această privință, unele generalizări și clasificări. După unii dintre aceștia (citãm pe Jean Hassenforder), experimentalismul în pedagogie e mai prezent în statele cu regim descentralizat, dar tot ei recunosc, în general, că țările socialiste *fac experimente mai prudente*, pe care le pot aplica apoi, spre mai largă verificare, în masă.

5.

La o primă considerare, momentul actual al dezvoltării didacticii este un moment de tendințe contradictorii, dacă nu și de confuzie. Noi îl socotim de inițiative multiple, iar uneori și îndrăznețe, în teorie ca și în practică. În practică mai puțin, cum e și firesc, dar asta e și o dovadă că practica nu e capabilă și nu vrea să primească orice noutate. E cazul, credem, acum să se treacă — așa cum s-a și trecut în parte — la o muncă de lămurire, la nivel științific și de masă, a cîtorva probleme : natura procesului de învățământ, în lumina noilor date științifice, mijloacele de învățământ, metodele noi și valoarea lor, sistemul nou de predare-învățare însăși, formele de muncă didactică.

În ce privește natura procesului de învățământ — proces special de cunoaștere — discuția care se poartă azi este aceea de a se ști în ce măsură caracterul bilateral de dialog între un tutore (sau mai mulți) și tutelați trebuie să încline balanța mai mult în spre subiectul învățării (profesorul) sau obiect (elev). În Apus, exaltîndu-se virtuțile inițiativei și creativității elevului se pledează pentru un învățământ care merge pînă la non-directivism. Uneori. Pentru că sînt și voci care optează pentru o linie moderată, care concepe instruirea ca pe eliberare treptată a elevului. Linia începe cu admiterea unei autorități mai pronunțate și se desăvîrșește în autonomia tineretului — de la instruirea condusă mai ferm la autoinstruire, sau aproape. Acest punct de vedere pledează pentru existența școlii ca instituție și a cadrelor didactice ca îndrumătoare. Se cere, însă, în orice caz, o mai profundă cunoaștere a psihicului infantil, iar rolul de conducere a procesului de predare ca o muncă de organizare competentă a condițiilor de învățare. Sîntem, evident, pentru acest punct de vedere.

Trecînd la mijloacele de educație și învățămînt, mijloace care într-un anumit „cîmp educațional" au calități transformatoare, un pedagog german contemporan (Erich E. Geissler) le împarte în două : a) mijloace directe (lauda, dojana, pedeapsa, avertismentul, îndemnul) și mijloace indirecte (joc, întrecere, muncă). Sînt mijloace mai mult decît clasice, mijloace tradiționale, venite din cel mai îndepărtat trecut al speței umane. Ceea ce autorul citat pune cu deosebire în evidență este că ele capătă noi dimensiuni în lumina psihologiei contemporane, a teoriei învățămîntului programat și cu deosebire a rolului efectului de „întărire" (aferentație inversă), important în formarea comportamentelor, atît de gîndire, cît și de acțiune. Folosirea acestor mijloace, deciziile luate prin cunoașterea științifică a mecanismului psihic infantil și respectarea lui determină dezvoltarea rațională a omului. Acest mod de a vedea și a lucra dă o dimensiune nouă unor categorii perene în educație ca : jocul, locul și rolul lui în educație, munca, învățarea însăși ca formă specifică de muncă, autoritatea și supunerea, caracterul tutelar tranzitoriu al educației și învățămîntului etc.

În ce privește metodele de predare, astăzi asistăm la apariția multor idei metodice care revendică titlul de inovație și calitatea de științifice. La nivelul științei și tehnicii contemporane, lucrul nu e de mirare. Datoria didacticii, azi, este să înregistreze totul, să clasifice totul, să le determine eficiența, nu numai teoretic, ci mai ales practic. Și mai are o datorie cercetarea didactică : să vadă ce e cu adevărat nou sau e nou numai cu numele.

În lucrarea sa, de curînd apărută „Metode de învățămînt", conf. Ion Cerghit de la catedra de pedagogie a Universității bucureștene face o prezentare a metodelor actuale pe care le clasifică în cinci grupe : **1)** Metode de comunicare orală (expozitive, interogative, discuții sau dezbateri, **instruirea prin problematizare ; 2)** Metode de comunicare scrisă (lucrul cu manualul) ; **3)** Metode bazate pe contactul cu realitatea și cu substitutele realității (metode experimentale, demonstrative, **modelarea) ; 4)** Metode bazate pe acțiune (exercițiul, metoda **cazurilor, proiectul** metoda de **simulare) ; 5)** Instruirea **programată.** Am subliniat pe cele ce pot pretinde titlul de metode noi din cele treisprezece citate. Aceasta înseamnă că din ansamblul metodelor folosite azi mai mult de jumătate sînt metode clasice, care nu și-au pierdut nici valoarea, nici utilitatea, ceea ce, după părerea noastră, e un lucru bun.

Didactica își are un corp de lucruri cucerite, pe care practica instructivă se poate bizui temeinic. E drept că vechile cuceriri trebuie reconsiderate și ele, în lumina progresului științific, dar aceasta este o problemă eternă, pentru orice disciplină umană.

Și acum un cuvînt despre formele de muncă didactică. El poate fi socotit și ca o concluzie la studiul nostru despre mijloace și metode. Cînd vorbim de forma de muncă didactică, gîndul ne duce în primul rînd la lecție. Este lecția forma de bază a muncii didactice? Merită ea încă locul central în această muncă sau ea e cu totul depășită, cum susțin unii?

După părerea noastră ora dispariției lecției, ca și a școlii n-a sosit încă. Și nici nu va sosi vreodată, cîtă vreme scopul educației și instrucției primează în formarea omului. Lecția nu este evident singura formă de muncă didactică. Alături de ea au apărut alte forme de organizare a procesului de predare-învățare. Cele mai multe dintre acestea nu-s încă decît momente ale unei lecții complexe și întregi. Așadar, lecția rămîne, dar urmează să fie considerată cu mult mai multă suplețe și cu dreptul talentului și măiestriei pedagogice de a folosi cu curaj.

Și ideea de sistem didactic sau stil didactic rămîne, cu același drept ca suplețe și îndrăzneală. Ea, această idee, este, am putea spune, cel mai mult sub semnul macrostructurii și ideologicului. Așa cum anumite obiecte de învățămînt, anumite teme, chiar, cer folosirea unor metode și procedee adecvate lor, așa și fiecare sistem de învățămînt cere metode și procedee adecvate. Ansamblul mijloacelor, metodelor și procedeelor formează un tezaur oarecum comun, al unei didactici fără granițe și despărțituri. La acest tezaur fiecare națiune poate să-și adauge contribuția sa, dar să și ia la nevoie. Aceasta socotesc că e mai mult decît o părere — e foarte probabil un adevăr pentru care luptăm cu toții. Altfel, n-am lupta, chiar dacă mai și criticăm. Sau ne îndoim cîteodată.

Breviar

● **Orizont didactic brașovean**, culegere de articole, studii și creații literare, realizată de Casa corpului didactic din Brașov în 1976, inserează teme de importanță primordială pentru desfășurarea optimă a procesului informativ și formativ. Astfel, se tratează probleme ale educației politico-ideologice, ale antrenării organizațiilor de tineret în educarea comunistă a elevilor; la rubrica „Lecția într-o viziune modernă" putem afla lucruri interesante din articolele: Autodocumentarea ca mijloc de activizare a elevilor în clasă și în afara ei; Predarea lecțiilor de cultură la obiectul istorie; Activitatea la cabinetul și laboratorul de matematică; Folosirea emisiunilor de televiziune școlară integrată la lecțiile de botanică. Interesante aspecte relevă și materialele publicate sub titlul comun „Dincolo de clasă, dincolo de școală". Culegerea mai cuprinde capitolul „Tradiții ale școlii brașovene" și o parte literară frumos realizată din punct de vedere artistic.

● **Buletinul de informare și documentare** a cadrelor didactice din Botoșani inserează, printre altele, aspecte ale participării fostului județ Dorohoi la războiul pentru cucerirea independenței naționale a României din 1877—1878, precum și o serie de materiale prezentînd activități pentru protecția și conservarea naturii în județul Botoșani, lucrări de amenajare teritorială etc.

● **Buletinul informativ** al Casei corpului didactic din Mehedinți prezintă contribuții istorice din acest județ, între care semnalăm: „Considerații asupra reprezentării simbolului albinei pe stema județului Mehedinți", în care se dă publicității interesante date din documente de arhivă; în articolul „Tradiția locală despre legăturile lui Mihai Viteazul cu Strehaia-Mehedinți" găsim, de asemenea, prețioase mărturii pentru istoria țării noastre. Un material util este și cel cu date despre distrugerea de documente din arhive, întrucît oferă o serie de procedee de păstrare și conservare a fondului arhivistic național. Interesante sînt și aspectele prezentate din timpul ocupației austro-germane din anii 1916—1918, ale toponimiei locale, atestînd continuitatea așezărilor românești, în ciuda vicisitudinilor tuturor timpurilor.

Dinca Soare

ȘCOALA ARGEȘULUI (culegere de materiale metodice și de cercetare științifică), lucrare elaborată de Inspectoratul școlar, de sindicatul învățămîntului și de Casa corpului didactic din județul Argeș, înmănunchează în paginile sale multiple preocupări de actualitate privind perfecționarea procesului instructiv-educativ. În rubricile sale, culegerea se ocupă de: exigențe contemporane în fața învățămîntului românesc, evitarea eșecului școlar prin activități diferențiate cu elevii, cultivarea limbii. De asemenea, acordă un spațiu însemnat rubricii intitulate „Cercetări, experiențe, opinii" și celei intitulate „De la grădiniță la școală".

Îmbinînd în mod judicios probleme de interes general ca acelea privind ideile pedagogice fundamentale ale concepției P.C.R. în domeniul perfecționării învățămîntului sau ca acelea privind implicațiile revoluției științifice și tehnice asupra învățămîntului, cu cele specifice pregătirii preșcolarului pentru școală, cu cele ale optimizării lecției de citire, ale diferențierii și individualizării în procesul de învățămînt pentru combaterea eșecului școlar, cu cele ale autocunoașterii și autoeducării preadolescenților și adolescenților în vederea orientării școlare și profesionale, Școala Argeșului cuprinde o tematică bogată, utilă cadrelor didactice.

Constanța Sorik

ȘCOALA MEHEDINȚIULUI, editată de Inspectoratul școlar, comitetul sindicatului învățămînt și Casa corpului didactic Mehedinți, publicație pe care am mai prezentat-o în revista noastră, tratează în al doilea volum, apărut în anul 1977, probleme privind educarea patriotismului la copiii preșcolari, munca în clasa I în primele săptămîni de școală, aspecte ale perfecționării procesului de învățămînt la diferite discipline.

Lucrarea mai cuprinde o rubrică de studii și cercetări ale cadrelor didactice, alte rubrici intitulate „Pagini literare", „Cronici și revista revistelor", „Consultații", precum și o bogată rubrică — Istoric, tradiții, oameni de seamă —, incluzînd istoricul unor școli și activitatea unor valoroși dascăli mehedinteni care au activat în trecut.

Constanța Sorik

STRATEGIA ELABORĂRII OBIECTIVELOR INSTRUCTIV-EDUCATIVE SPECIFICE DIFERITELOR OBIECTE DE ÎNVĂȚĂMÎNT

EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI

Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Obținerea unor rezultate semnificative în cercetările care vizează perfecționarea procesului de învățămînt este determinată de măsura în care demersul științific respectiv este adecvat din punct de vedere metodologic la specificul obiectului cercetat. Progresele înregistrate de știința contemporană pun în evidență faptul că metodologia adecvată cercetării unui sistem acțional de tipul procesului de învățămînt, este abordarea sistemică.

Consecințele nemijlocite ale abordării sistemice[1] a acestui proces ce exprimă în ultimă instanță tendința de a construi **tabloul integrator** al obiectului cercetat sînt :

a) cercetarea procesului de învățămînt în legătură indisolubilă cu condițiile lui de existență, în primul rînd cu suprasistemul, sistemul de învățămînt, care pe lîngă finalități îi oferă resursele și îi impune restricțiile în funcționare ;

b) luarea în considerare nu numai a **explicațiilor cauzale** ale funcționării sistemului studiat ci, în virtutea apartenenței sale la suprasistem, studierea **implicațiilor finalităților învățămîntului în ansamblu** ca trăsătură imanentă a procesului de învățămînt ;

c) considerarea fiecărui element al procesului instructiv-educativ în interacțiunea sa cu celelalte elemente și prin raportarea lor la ansamblul procesului, determinarea funcției fiecărui element pe baza principiului „înglobării", respectiv deducerea ei din caracteristicile și cerințele întregului sistem.

Perspectiva sistemică asupra procesului de învățămînt impune cercetarea sa atît sub aspect **funcțional** (al finalităților, al scopului acțiunii), cît și **structural** (al resurselor prin care se poate realiza acțiunea) și **operațional** (al modului de îndeplinire a funcției considerate), ceea ce permite elaborarea următorului model de investigare a acestuia în cadrul unor cercetări cu caracter optimizator :[2]

a) Definirea clară a finalităților procesului de învățămînt (pe ansamblul unor discipline sau la o anumită disciplină), ținînd

1. I. V. BLAUBERG, V. N. SADOVSKI, E. G. IUDIN, Abordarea sistemică în știința contemporană. În: **Metoda cercetării sistemice**, Editura științifică, București, 1974, p. 18—19.

2. Modele similare se pot întocmi pe baza aplicării la învățămînt a principiilor științei organizării (**MIRCEA MALIȚA, ORTID sau știința organizării.** În: **Cronica anului 2000**, Editura politică, București 1969, p. 42; **VALENTINA FILIPESCU, Organizarea științifică a procesului de învățămînt și natura obiectivelor acestuia**, Revista de pedagogie; nr. 7/1972 p. 10; **Vasile V. Popescu, Știința conducerii învățămîntului**, E.D.P., 1973; **EUGEN NOVEANU, Tehnica programării didactice**, E.D.P., 1974, p. 40. etc.)

seama de faptul că „justețea și eficiența conducerii depind de claritatea obiectivelor"[3].

b) Precizarea **resurselor** capabile să satisfacă obiectivele respective (conținutul acțiunii instructiv-educative, metodele și mijloacele pedagogice folosite în cursul procesului de învățămînt, precum și condițiile obiective, influența factorilor de ambianță etc.).

c) Stabilirea **strategiilor** pentru realizarea obiectivelor în cadrul procesului de învățămînt și aplicarea lor.

d) Evaluarea realizării obiectivelor (a performanțelor atinse), pe baza unor instrumente elaborate în deplină concordanță cu obiectivele stabilite.

e) Reglarea procesului pe baza feed-back-ului oferit de evaluare.

Relațiile dintre elementele constitutive ale acestui model nu trebuie privite liniar,[4] ci în întreteserea lor dialectică, în sensul că, deși obiectivul este primordial în organizarea oricărei acțiuni, constituind în același timp criteriul eficienței ei, „datorită conexiunii inverse (feed-back) resursele modifică obiectivul după cum procesul aduce schimbări atît în obiectiv, cît și în resursele necesare, iar la sfîrșit optimizarea își spune cuvîntul asupra obiectivului, resurselor, procesului"[5].

Ca activitate umană dinamică, procesul de învățămînt se concepe și se reconcepe pe parcurs prin refacerea țelurilor lui, ajustarea și corectarea intențiilor, pentru a putea urmări obiective și scopuri cît mai realiste[6].

Eficiența aplicării unei asemenea metodologii de perfecționare a procesului de învățămînt explică interesul manifestat atît pe plan mondial, cît și în țara noastră față de problematica definirii finalităților și obiectivelor acestuia în general, la fiecare nivel școlar și la diferite obiecte de învățămînt.

În cadrul cercetărilor de didactică întreprinse în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice întemeiate pe un demers sistemic, se aplică strategia generală de elaborare a obiectivelor instructiv-educative : ideal, scopuri generale ale învățămîntului, obiective specifice ale fiecărei discipline (pe niveluri de școlaritate, pe clase), obiective operaționale[7].

3. **NICOLAE CEAUȘESCU, Expunere la deschiderea Colocviului privind problemele științei conducerii societății**, 6 martie 1972.

4. **MIRCEA MALIȚA, Aurul cenușiu**, vol. III, Editura Dacia, 1973, p. 97.

5. **MIRCEA MALIȚA, Arta sau știința conducerii**, Forum, nr. 2, 1971, p. 9.

6. **ION TUDOSESCU, Structura acțiunii sociale**, Editura politică, București, 1972, p. 118.

7. Pentru problematica acestei metodologii vezi: **EMILIAN DIMITRIU, Idealul educațional și tehnologia învățămîntului** „Revista de pedagogie", nr. 10, 1970; **EMILIAN DIMITRIU, Perfecționarea învățămîntului și taxonomia obiectivelor învățămîntului**, Revista de pedagogie; nr. 5, 1971;
VIVIANE et GILBERT de LANDSHEERE, Définir les objectifs de l'èducation. Bruxelles, 1975;
EMILIA CONSTANTINESCU, Revoluția tehnico-științifică și obiectivele învățămîntului contemporan, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1976.

Dinamica scopurilor generale ale educației, formulate în acord cu idealul de personalitate al societății noastre în continuă dezvoltare, este clar exprimată în documentele de partid și în comanda socială adresată școlii, determinînd perfecționarea continuă a structurii și conținutului învățămîntului.

Realizarea practică a acestor scopuri generale în procesul de învățămînt pune în fața cercetării problema explicitării și detalierii lor la fiecare obiect de învățămînt astfel încît realizarea acestora să poată fi urmărită în permanență.

Plecînd de la scopuri — care arată **pentru** ce elevul trebuie să învețe ceva, au fost definite obiectivele care desemnează **ce** se încearcă să se obțină de la elev (ce modificare a comportamentului său) prin exercitarea anumitor operații pe un conținut dat.

În cadrul cercetării, acțiunea de definire a scopurilor și obiectivelor pe cicluri și mai ales pe clase și teme s-a întemeiat pe un demers deductiv-inductiv, în această etapă ieșind în evidență relația biunivocă dintre obiective și conținut, precum și implicațiile caracteristicilor dezvoltării psihice a elevilor aflați pe diferite trepte de școlarizare.

Pentru racordarea scopurilor generale ale disciplinelor școlare la noile finalități ale învățămîntului am avut în vedere în primul rînd necesitatea accentuării caracterului formativ al acestuia, urmărind în principal dezvoltarea gîndirii elevilor, însușirea cunoștințelor utile și necesare în sens formativ[8], formarea și dezvoltarea capacităților de cunoaștere și creație, însușirea instrumentelor activității intelectuale și formarea deprinderilor practice, formarea calităților morale specifice omului societății noastre. Astfel, în acord cu finalitățile școlii, au fost formulate drept scopuri generale, comune pentru toate disciplinele școlare :

— dezvoltarea gîndirii științifice ;

— asigurarea unei informări sistematice, polidirecționale și la nivel contemporan a elevilor în problemele fundamentale ale domeniilor respective ;

— formarea concepției materialist-dialectice despre lume ;

— însușirea procedeelor fundamentale ale cercetării științifice ;

— formarea capacității de a opera cu cunoștințele însușite în soluționarea unor probleme teoretice și practice ;

— utilizarea cunoștințelor însușite în cadrul unor discipline, în alte domenii în care au aplicabilitate ;

— formarea unor deprinderi practice ;

— dezvoltarea unor trăsături de voință și caracter.

Scopurile pe care trebuie să le realizeze ansamblul disciplinelor școlare au fost particularizate pentru fiecare obiect de învățămînt în parte, după care a urmat :

8. **VICTOR SĂHLEANU, Nobila aventură a științei**, Editura Albatros, 1971, p. 84.

a) precizarea comportamentelor esențiale care duc la realizarea fiecăruia din scopurile propuse ;

b) exprimarea acestora sub forma unor obiective prin verbe care desemnează acțiuni observabile ;

c) selecționarea acțiunilor specifice importante pentru atingerea efectivă a fiecărui obiectiv propus.

De pildă, pentru realizarea unuia din scopurile generale enunțate mai sus : însușirea procedeelor fundamentale ale cercetării științifice — comun mai multor obiecte de învățămînt și realizabil prin conținutul specific al fiecăruia — pot fi formulate ca obiective următoarele operații pe care elevii să le poată efectua la sfîrșitul unei anumite perioade de învățare :

— emiterea unei ipoteze asupra efectelor determinate într-un proces oarecare prin modificarea unor condiții ;

— provocarea variației unei mărimi și păstrarea constantă a altor mărimi, într-o situație experimentală ;

— urmărirea dependenței dintre două mărimi, în timpul desfășurării unui proces ;

— proiectarea unui experiment de investigație (fără o ipoteză prealabilă) ;

— verificarea unei ipoteze pe baza unor observații repetate ;

— aprecierea influenței unei ipoteze asupra orientării observațiilor sau experimentului ;

— alegerea unui eșantion convenabil de referință în raport cu obiectivele experimentului sau observației etc.

Astfel de obiective, care prescriu operații, sînt ierarhizate și structurate în sisteme coerente prin care să poată fi realizat scopul propus, evitîndu-se „atomizarea" care se reproșează de obicei procesului de învățămînt desfășurat pe baza unor obiective amănunțit formulate dar neorganizate.

Urmărirea unor asemenea sisteme de obiective, concomitent, la mai multe discipline, pe conținuturi diferite, permite în ultimă instanță realizarea scopurilor generale ale învățămîntului, stabilirea corelației optime dintre obiecte și clase, realizarea transferurilor metodologice, a extrapolărilor etc. și prin aceasta, sporirea eficienței formative a învățămîntului.

Formularea obiectivelor instructiv-educative prin verbe care exprimă acțiuni observabile și măsurabile conferă acestora și funcția de criterii de apreciere a eficienței acțiunii realizate. Pentru ca obiectivele să poată constitui sistemul de referință în raport cu care să se aprecieze performanțele atinse de elevi am avut în vedere ca ele să răspundă următoarelor exigențe[9] :

a) să identifice și să denumească precis, fără echivoc **comportamentul final,** adică să exprime clar ce trebuie să facă elevul atunci cînd va fi pus în situația de a demonstra că a atins obiectivul propus.

Pentru ca exprimarea să fie clară, am evitat cuvinte care pot fi interpretate în moduri diferite ca : a ști, a înțelege, a aprecia, a sesiza sensul, a crede etc. De exemplu, am considerat ca necorespunzătoare o formulare ca : „a ști cum funcționează un amplificator", întrucît nu oferă o informație clară asupra comportamentului final, deoarece cuvîntul „a ști" poate însemna fie desenarea schemei unui amplificator, fie descrierea funcției fiecărei părți componente a amplificatorului sau multe alte lucruri. Ca atare, în cadrul cercetărilor noastre, formularea obiectivelor s-a făcut prin cuvinte care exprimă cît mai fidel operația (acțiunea) pe care trebuie să o efectueze elevul (de exemplu : a scrie, a identifica, a diferenția, a rezolva, a compara, a opune etc.) ;

b) să definească **condițiile** importante în care trebuie să se manifeste comportamentul respectiv, adică să se specifice ce i se dă elevului (sau ce nu i se va da elevului), de exemplu : dîndu-i-se elevului o riglă (sau fără a i se pune la dispoziție nici un instrument de măsură) elevul să aprecieze lungimea băncii ; sau : punîndu-i-se o întrebare în limba engleză... etc. elevul să demonstreze că a înțeles întrebarea răspunzînd adecvat în aceeași limbă ;

c) să definească criteriile unei performanțe acceptabile, de exemplu să specifice numărul minim de răspunsuri corecte acceptabil (din 15 probleme să rezolve 12). Această performanță a fost uneori exprimată și ca procentaj (să rezolve 95% din problemele date). De asemenea s-a indicat drept criteriu al performanței devierea acceptată față de norma dată (de exemplu : eroarea admisibilă în măsurarea lungimii cu rigla). Uneori s-a folosit drept criteriu al performanței și indicarea timpului limită în care trebuie să se desfășoare operația făcută de elevi. Acest criteriu nu a fost luat în considerație atunci cînd ne-am propus ca obiectiv doar efectuarea unei operații și nu obținerea unei performanțe deosebite în ceea ce privește timpul efectuării ei.

Pentru a putea fi utilizate cu ușurință în procesul de învățămînt, obiectivele comportamentale au fost înscrise pe foi pe care se specifică, în coloane distincte : condițiile, comportamentul, performanța acceptabilă, precum și itemul (sau tipul de item) prin care se poate evalua atingerea obiectivului respectiv, iar în unele cazuri și răspunsul corect (a se vedea, de exemplu obiectivele instructiv-educative elaborate pentru limba și literatura română, matematică, chimie, economie politică etc.).

Definirea riguroasă a obiectivelor instructiv-educative este o condiție necesară, dar nu și suficientă, a perfecționării procesului de învățămînt. Valorificarea premiselor create prin definirea obiectivelor comportă op-

9. **R. F. MAGER, Comment définir les objectifs pédagogiques** (traduit et adapté par C. Decole) Gauthier — Villars, Paris, 1971.

timizarea — în acord cu acestea — a conținutului, metodelor și mijloacelor de învățămînt, precum și utilizarea unui sistem de evaluare continuă și obiectivă a eficienței procesului instructiv-educativ.

Metodologia sistemică utilizată în cadrul cercetărilor efectuate în institut conduce tocmai la elaborarea unor astfel de soluții de ansamblu în curs de validare experimentală.

OBIECTIVELE INSTRUCTIV-EDUCATIVE ALE STUDIERII LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE ÎN LICEU

Dr. VIOREL ALECU, NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Limba și literatura română prezintă aspecte specifice în ce privește problematica obiectivelor instructiv-educative, stabilirea lor conferind acestui obiect o poziție aparte între celelalte discipline de învățămînt. Într-adevăr, domeniul afectiv are o mai largă aplicabilitate în cadrul acesteia : patriotismul, dragostea de frumos, atitudinea morală în spiritul principiilor eticii și echității socialiste, gustul artistic și spiritul critic formîndu-se și educîndu-se, cu deosebire, în orele de limba și literatura română.

Obiectivele instructiv-educative la limba și literatura română reprezintă o particularizare, la specificul obiectului, a obiectivelor generale ale politicii partidului în domeniul educației și învățămîntului.

Caracterul schematic al taxonomiei, ca al oricărei clasificări impune separarea arbitrară a cognitivului de afectiv. În realitate obiectivele cognitive au componente afective de interes continuu pentru studiul limbii și literaturii române, atitudini emoționale față de cunoștințele însușite. Atingerea unui obiectiv în domeniul cognitiv este considerată mijloc de atingere a unui obiectiv în domeniul afectiv și invers. Considerăm că nu e necesar să mai demonstrăm că între obiectivele cognitive și cele afective ale studierii unei poezii ca **Scrisoarea III** de M. Eminescu, de pildă, este o strînsă interdependență.

Obiectivele instructiv-educative cele mai generale care pot fi atinse pînă la sfîrșitul învățămîntul liceal sînt următoarele :

— Exprimarea corectă, orală sau în scris, în concordanță cu normele limbii române literare, elevii demonstrînd astfel că și-au însușit cunoștințele și deprinderile de ortoepie, ortografie și punctuație.

— Operarea cu principalele stiluri funcționale ale limbii române literare, selectînd fondul de cuvinte și topica adecvate situației de comunicare. Elevii vor dovedi că și-au însușit și operaționalizat cunoștințele privind principalele stiluri ale limbii, în special în cadrul orelor de compunere, folosind corect stilul științific într-o compunere științifică, stilul literar într-o compunere artistică, stilul administrativ într-un referat, o cerere sau un proces verbal.

— Deprinderea de a face expuneri coerente orale sau scrise asupra unor opere literare studiate.

— Dezvoltarea interesului pentru lectură, cultivarea preocupărilor pentru descoperirea și citirea cărților valoroase.

— Cultivarea preferinței pentru anumite valori literare și artistice.

— Angajarea elevilor în direcția utilizării timpului liber pentru citirea și comentarea celor mai bune cărți.

– Antrenarea elevilor în direcția preocupărilor pentru studiul literaturii (trecerea treptată de la acceptarea unor sarcini de studiu la dorința și apoi la voința de a studia literatura).

— Cultivarea satisfacției pe care o găsesc în studiul literaturii, a sentimentului de plăcere sau bucurie care însoțește, de obicei, receptarea operelor artistice.

— Realizarea educației estetice a elevilor.

— Cultivarea prin studiul literaturii a valorilor extraestetice fundamentale incluse în operele scriitorilor (patriotismul, umanismul, apărarea cauzei păcii, etica și echitatea socialistă etc.).

— Dezvoltarea gustului artistic și a spiritului critic al elevilor, îmbogățirea vieții lor intelectuale și afective.

— Formarea unor criterii personale de apreciere a operelor literare în concordanță cu concepția marxist-leninistă despre artă și literatură.

— Preferința manifestată deschis pentru anumite valori literare pe baza principiilor esteticii marxist-leniniste, a documentelor Partidului Comunist Român cu privire la artă și literatură și a criteriilor personale de apreciere a operelor literare.

— Integrarea operelor literare citite în sisteme organizate de valori estetice.

— Adeziunea intimă a elevilor la anumite valori sau sisteme de valori estetice, încît acestea să devină caracteristice pentru un elev sau un grup de elevi.

— Posibilitatea profesorului de a caracteriza pe fiecare elev în parte prin adeziunea la valorile sau sistemele de valori etice și estetice incluse în operele literare.

— Integrarea principiilor despre literatură ale elevilor în concepția generală despre lume și viață a acestora pe baza cunoașterii marxism-leninismului creator și a documentelor Partidului Comunist Român.

Aceste obiective, formulate în mod foarte general, se realizează diferențiat după condițiile de muncă din fiecare școală, după nivelul cunoștințelor și deprinderilor dobîndite anterior de fiecare elev etc. Astfel, un obiectiv complex cum ar fi „adeziunea intimă a elevilor la anumite valori sau sisteme de valori" poate fi atins mai ușor sau mai greu, mai devreme sau mai tîrziu, în funcție de individualitatea fiecărui elev și de nivelul clasei. Aceste obiective generale urmează însă a fi realizate de către toți elevii la sfîrșitul studiilor liceale, ceea ce presupune folosirea unor metode, procedee și mijloace de învățămînt diferențiate în funcție de specificul colectivului.

Stabilirea obiectivelor instructiv-educative reprezintă primul pas absolut necesar, dar nu suficient, în perfecționarea procesului de învățămînt. Obiectivele se încadrează într-un sistem care presupune stabilirea unui conținut adecvat, elaborarea instrumentelor de evaluare și îmbunătățirea metodelor și mijloacelor de învățămînt în conformitate cu scopurile urmărite. În această perspectivă, am încercat să stabilim obiectivele studiului limbii și literaturii române în liceu, formulîndu-le în termeni de comportament observabil și măsurabil și însoțindu-le cu instrumente de evaluare. Pentru ca un asemenea sistem să fie realizabil și să poată funcționa, este necesar ca obiectivele generale prezentate mai sus să fie detaliate cît mai mult, la nivelul anilor de studii și al capitolelor de programă. Prezentăm cîteva exemple de obiective astfel formulate, al căror enunț l-am divizat, din necesități metodologice, în :

— condiții de manifestare (situația în care este pus elevul în momentul cînd trebuie să dovedească realizarea obiectivului);

— comportamentul observabil care dovedește îndeplinirea obiectivului ;

— performanța minimă acceptabilă în funcție de care obiectivul este considerat atins sau nu.

Am adăugat fiecărui obiectiv cîte un exemplu de instrument care să verifice realizarea lui. Întrucît reproducem mai jos doar cîteva exemple de obiective, nu le prezentăm în ordinea locului pe care îl ocupă ele într-o ierarhie riguros întocmită.

Condiții de manifestare	Comportament	Performanță minimă acceptabilă	Instrumente de verificare a realizării obiectivelor
1	2	3	4
Pe baza lecturii romanului **Viața la țară** și recitind **Ciocoii vechi și noi**,	elevii să poată formula judecăți de valoare,	caracterizînd aportul lui Duiliu Zamfirescu la evoluția literaturii române.	În ce constă contribuția lui Duiliu Zamfirescu la evoluția romanului românesc?
Citind nuvela **Moara cu noroc**,	elevii să poată aprecia personajul principal din punct de vedere etic,	luînd atitudine față de comportarea lui.	În ce constă vina lui Ghiță, personajul nuvelei **Moara cu noroc?**
Citind **O scrisoare pierdută** de I. L. Caragiale,	elevii să aplice la studiul ei	cunoștințele de teorie literară dobîndite anterior.	Care sînt caracteristicile fundamentale ale capodoperei lui I. L. Caragiale, **O scrisoare pierdută**, care permit încadrarea ei în genul dramatic și în specia comediei?

1	2	3	4
Cerîndu-li-se să recapituleze trăsăturile generale ale romantismului şi să citească **Noaptea de decemvrie** de Al. Macedonski,	elevii să aplice la studiul poemului	cunoştinţele despre romantism dobîndite anterior, relevînd principalele elemente romantice ale poemului.	Arătaţi care sînt principalele elemente romantice din poemul **Noaptea de decemvrie** de Al. Macedonski
Cerîndu-li-se să recitească, din nuvela **Alexandru Lăpuşneanul**, capitolul III (**Capul lui Moţoc vrem...**) şi să citească romanul **Răscoala,**	elevii să poată compara	modalitatea folosită de C. Negruzzi pentru a prezenta psihologia colectivă, cu cea folosită de L. Rebreanu în **Răscoala,** ţinînd seama de deosebirile de structură dintre nuvelă şi roman.	Comparaţi modalitatea folosită de C. Negruzzi pentru a prezenta psihologia colectivă (**Alexandru Lăpuşneanul,** capitolul III) cu cea utilizată de L. Rebreanu în **Răscoala.** Ţineţi seama de deosebirile dintre nuvelă şi roman.
Avînd în faţă textul unei poezii eminesciene,	elevii să dovedească înţelegerea	sensului cuvintelor în funcţie de context şi de stilul poeziei	Explicaţi sensul cuvîntului „carte" din următoarele versuri ale **Scrisorii III**: „Sta zîmbind de-o amintire, pe genunchi scriind o **carte,** S-o trimită dragei sale, de la Argeş mai departe".
Citind un text din opera lui I. Creangă,	elevii să poată analiza	rolul stilistic îndeplinit în el de anumite elemente de lexic, fonetică sau gramatică.	Ce impresie produce forma de dativ etic subliniată în fragmentul din **Amintiri din copilărie** reprodus mai jos? „... şi, cînd colo, mă vede tologit, cu pelea goală pe nisip, cît mi-ţi-i gliganul".
Cerîndu-li-se să găsească într-o listă de cuvinte sinonimul cuvîntului subliniat într-o propoziţie sau frază,	elevii să recunoască	sinonimul în mod corect, ţinînd seama de sensul cuvîntului subliniat în context.	Subliniaţi din cuvintele disparate din paranteze pe cel care este sinonim cu termenul subliniat în text: 1) Discuţia celorlalţi îl **irită** peste măsură. (a interesa, a privi, a supăra) 2) Iată că apare în uşa berăriei o figură **jovială** de provincial, un roşcovan pîrlit de soare, urmat de un birjar (rotundă, veselă, roşie)
Indicîndu-li-se o serie de locuţiuni verbale	elevii să dovedească înţelegerea sensului lor	dîndu-le ca echivalent verbele corespunzătoare.	Transformaţi locuţiunile verbale de mai jos în verbe: — a-şi băga mînţile în cap — a da înapoi — a-şi face inimă rea — a se face foc şi pară
Indicîndu-li-se o serie de propoziţii într-o ordine voit întîmplătoare,	elevii să sintetizeze o frază	în conformitate cu normele limbii române.	Indicaţi prin cifre ordinea propoziţiilor disparate de mai jos în aşa fel încît să formeze o frază: — Dar trebuie mare băgare de seamă — Şi are un bici — Gardul îl poţi sări uşor — Care arde ca focul — Nu cumva să simtă stăpînul — Căci aleargă foarte iute

OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂRII FIZICII

Prof. IUNIAN CHELU

I.

În țara noastră, reproiectarea conținutului fizicii, ca disciplină de învățămînt, a început din 1970. Ea a fost impusă atît de cerințele generale ale perfecționării învățămîntului, cît și de reorientarea pe plan mondial a punctelor de vedere cu privire la funcțiile formative ale studiului fizicii. Acest proces s-a încheiat acum prin acțiunea de mare amploare privind organizarea și funcționarea liceului. Realizîndu-se o deplină concordanță a acestuia cu direcțiile de dezvoltare stabilite de Programul Partidului Comunist Român, cu cerințele de pregătire a cadrelor necesare diferitelor domenii ale activității economice și social-culturale, formularea obiectivelor fiecărei discipline capătă semnificația unei reașezări, a unei reorganizări fundamentale a acesteia, de natură să determine înscrierea ei în sistemul nou creat, determinat prin obiectivele generale :

„Învățămîntul asigură pregătirea tinerilor pentru muncă și viață, educarea lor în spiritul dragostei față de patria socialistă, față de idealurile de pace și progres social, contribuie la ridicarea nivelului de cultură al întregului popor".

Aceste obiective impun fiecărei discipline o deplasare a accentului către formarea de capacități și nu de comportamente finale cu domeniu îngust de valabilitate. Pregătirea pentru viață, educarea în spiritul idealurilor umaniste, ridicarea nivelului de cultură, toate acestea implică formarea unor capacități și nu a unor comportamente anume.

Noțiunea de învățare este redusă de obicei la formarea de noi comportamente, sau la schimbarea structurii unor comportamente anterior formate. În condițiile actuale învățarea trebuie direcționată către formarea de capacități. Capacitatea este abilitatea demonstrată sau potențială a organismului de a acționa, de a gîndi, de a simți ori de a deveni. Aceasta implică mult mai mult decît o prezentare organizată a informației sau o listă de comportamente alcătuită cu grijă, care prevăd ca elevii să expună unele cunoștințe sau să îndeplinească unele activități. Ea presupune nu numai o activitate ci și o participare.

Conceptul de capacitate reflectă, așadar, unitatea dintre procesul participării și comportamentul terminal. Participarea rezultă din posibilitatea de comportare într-un anume mod, posibilitate care se manifestă acum, sau în condiții care nu sînt prezente în momentul de față. O capacitate poate fi deci activată de către noul ei context circumstanțial, fără să fie prezente condițiile în care s-a format.

Pe această lipsă de proximitate, caracteristică unei capacități, se întemeiază pledoaria de față, pentru formularea obiectivelor unei discipline, în speță ale fizicii, pornind de la conceptul de capacitate și nu de la cel de comportament terminal, convergent. Necesitatea de a formula obiectivele învățării fizicii ca niște capacități rezultă și din obiectivele generale ale învățămîntului care vizează o pregătire divergentă a omului.

Viața a arătat că oameni care nu prezentau în nici un fel indicii unui anume comportament, au dovedit, prin activarea unor capacități latente, resurse inepuizabile de acțiune și de schimbare a condițiilor în care au fost puși. Aceste capacități există deci și se pot chiar identifica după cum arată cercetări de curînd efectuate.

Din cele de mai sus nu trebuie să rezulte că o capacitate se formează fără un lanț de activități continue ,ci doar că nu trebuie să ne mulțumească evidențierea unei capacități printr-o demonstrație deschisă a unui comportament.

Comportamentul deschis trebuie deci considerat un simbol, un reprezentant al capacității dorite și rareori chiar rezultatul dorit. Între capacitate și comportamentul prin care așteaptă să se evidențieze nu există o legătură univocă.

O capacitate demonstrată uneori poate să nu apară alteori. Asta nu înseamnă că ea nu mai există, ci doar că nu este activată sau că a fost înlocuită cu alta mai cuprinzătoare. Pentru a o evidenția trebuie deci să schimbăm permanent condițiile astfel încît, odată activată să-și găsească formă de manifestare. Punerea la probă a unei capacități, pentru toți elevii, cu aceleași mijloace, ne duce de regulă la concluzii false cu privire la cei care n-au putut să și-o manifeste.

II.

Pornind de la aceste premise, obiectivele învățării fizicii pentru întregul interval în care se studiază această disciplină (clasele VI—XII) au fost formulate pornind de la conceptul de capacitate și vor însoți noua programă odată cu intrarea ei în aplicare.

Principalul obiectiv este considerat a fi :

1. Formarea capacității de investigare experimentală.

Esența acestei capacități constă în utilizarea metodei experimentului științific atunci cînd ești pus în condițiile cunoașterii naturii.

În formarea acestei capacități trebuie să se pornească de la faptul că metoda experimentului științific abordează realitatea ca un sistem de factori și că structura capacității este condiționată de natura metodei.

Componentele acestei capacități care pot fi evidențiate operațional, prin punerea elevilor în condițiile unui laborator bine organizat sînt :

— identificarea sistemului material ;

— delimitarea procesului în care este angajat sistemul ;

— reprezentarea factorilor care condiționează procesul ;

— identificarea relațiilor dintre factorii găsiți ;

— formularea ipotezelor cu privire la categoriile din care fac parte relațiile ;

— proiectarea experimentului (stabilirea ordinii în care vor fi studiate relațiile și a mijloacelor necesare) ;

— experimentarea, măsurarea și înregistrarea datelor ;

— prelucrarea datelor cu precizia impusă de ipoteză ;

— formularea concluziei privind categoria de relații în care se încadrează cea studiată ;

— confruntarea cu ipoteza.

În formarea capacității de investigare experimentală este implicată și observarea, nu numai experimentul propriu-zis. Observarea constă în decelarea acelui indiciu exterior care dezvăluie natura internă a unui obiect sau a unui proces. Extragerea acelui indiciu care deschide o poartă către acele aspecte care nu sînt nemijlocit vizibile se face prin :

— compararea simultană a două sau mai multe obiecte, din punctul de vedere al unei proprietăți ;

— compararea stărilor succesive ale aceluiași obiect, din punctul de vedere al aceleiași proprietăți ;

— înregistrarea cît mai corectă a datelor unui aparat de măsură și aprecierea erorilor de observare ;

— alegerea aparatului sau instrumentului de măsurat adecvat intervalului în care se așteaptă să fie culese datele de observație ;

— conceperea unui aranjament experimental care să faciliteze observația în timpul pus la dispoziție ;

— înțelegerea relației dintre aranjamentul experimental și datele de observație culese despre proces.

O altă capacitate importantă care se poate forma în procesul de învățare a fizicii este capacitatea de transfer. De aici a rezultat și obiectivul :

2. Formarea capacității de transper.

care, în esență, constă în utilizarea unei experiențe acumulate anterior într-o situație nouă (această formulare fiind poate cea mai adecvată conceptului de capacitate).

Transferul se evidențiază în influența pe care o exercită o performanță pentru o sarcină asupra unei performanțe pentru o altă sarcină. Astfel, în rezolvarea unei probleme noi de cunoaștere a naturii, transferul se manifestă în aplicarea metodei experimentului științific. Structura acestei capacități este determinată de tipurile de transfer.

În funcție de efectul pe care-l are interacțiunea dintre cele două performanțe, transferul se poate face în trei feluri :

— transferul pozitiv, atunci cînd performanța pentru o sarcină ajută atingerea performanței pentru o altă sarcină ;

— transferul negativ, atunci cînd performanța pentru o sarcină diminuează performanța pentru cea de-a doua sarcină;

— transferul nul, atunci cînd între cele două performanțe nu apare nici o influență.

În funcție de distanța dintre performanțe, transferul poate fi :

— specific, atunci cînd performanța pentru o sarcină acționează asupra alteia din aceeași clasă (aplicarea unei legi la o situație facilitează aplicarea ei la o situație din același domeniu de condiții) ;

— nespecific, atunci cînd o performanță pentru o sarcină dintr-o anumită clasă acționează asupra unei performanțe pentru altă sarcină dintr-o altă clasă (aplicarea în biologie a unui concept format în fizică).

În funcție de sensul în care se exercită influența dintre cele două performanțe transferul poate fi :

— de extrapolare, atunci cînd influența se exercită asupra performanței formate ulterior (conceptul de energie acționează favorabil asupra formării ulterioare a celui de energie de legătură) ;

— de recurență, atunci cînd influența se exercită asupra unei performanțe formate anterior de către cea nou formată

(conceptul de masă einștein-iană acționează retroactiv asupra celui de masă, anterior format).

Așadar, capacitatea de a transfera se structurează pe cele trei coordonate ale operației de transfer.

Acțiunea unei performanțe are o intensitate, o rază de acțiune și un sens. Acest caracter, cvasi vectorial al acțiunii unei performanțe constituie esența acestei capacități atît de necesară unui om care se formează pentru viață. Pe ideea transferului se întemeiază obiectivele generale ale învățămîntului. Dacă o experiență acumulată în anii școlii n-ar acționa asupra performanțelor dobîndite ulterior, pe tot parcursul vieții active a omului, atunci școala nu ar mai avea nici un sens, iar obiectivele generale sus formulate, ar fi superflue.

3. Formarea capacității de verbalizare în limbajul științei.

Esența acestei capacități constă în a folosi limbajul științei în cadrul larg al limbii naturale. Ea se evidențiază, atît prin cunoașterea terminologiei științifice și a limbajului matematic, cît și prin concizie și exactitate.

Utilizarea termenilor cu mare convergență (care determină strict realitatea la care se referă), atît sub raportul economiei de limbaj, cît și sub raportul nuanțării în descriere și în comunicare, este forma cea mai frecventă în care se manifestă această capacitate, atunci cînd este activată.

Această capacitate implică disponibilitatea de a fixa cunoștințele, cu mijloace de limbaj, de a produce noi cunoștințe folosind regulile de derivare interne limbajului, de a conserva și de a transmite aceste cunoștințe pentru a contribui la socializarea actului de cunoaștere.

4. Formarea unei atitudini științifice în rezolvarea tuturor problemelor.

Capacitatea de a aborda științific viața implică :

— respectul pentru munca și creația predecesorilor, a celor care au contribuit la dezvoltarea științei în general, atît în țara noastră, cît și în întreaga lume ;

— disponibilitatea de a pune sub semnul întrebării autoritatea și produsul realizării atunci cînd procesul de cunoaștere o impune, disponibilitate întemeiată pe ideea că autoritatea, în ultima instanță, nu o are decît practica ;

— reținerea de la afirmații cu caracter definitiv, reținere întemeiată pe raportul dintre caracterul relativ și cel absolut al procesului de cunoaștere ;

— convingerea că problemele dificile sînt abordabile cu metodele științei, convingere întemeiată pe cunoașterea acelor momente din istoria științei care marchează efortul de depășire a crizelor în procesul de cunoaștere ;

— convingerea în viabilitatea concepției materialist-dialectice, convingere întemeiată pe interpretarea, în cadrul acesteia, a tuturor produselor cunoașterii, precum și a tendințelor ei de dezvoltare.

Această capacitate de a lua, de fiecare dată cînd viața o cere, o atitudine științifică se formează numai în procesul de cunoaștere a științei, a istoriei acesteia și mai ales a fundamentelor ei filosofice, precum și prin stimularea permanentă a spiritului critic-revoluționar, dublat de o responsabilitate față de implicațiile acestuia.

5. Asimilarea produselor fundamentale ale științei.

Acest obiectiv nu vizează direct formarea unei anume capacități, ci determină categoriile de produse ale acestei științe prin asimilarea cărora *se ajunge la formarea capacităților definite anterior.*

— În procesul de formare și dezvoltare a fizicii s-au format concepte cu mare capacitate de coordonare, care trebuie însușite de către elevi pentru optimizarea procesului de cunoaștere a naturii. Caracterul de fundament al acestor concepte este relativ la stadiul actual al științei.

Concepte ca cele de clasă, proprietate, mărime, acțiune, interacțiune, izolare, conservare ; stare, proces, sistem, structură ; repaus, mișcare, echilibru și altele trebuie cultivate pe tot parcursul celor șapte ani de învățare a fizicii. Un concept nu este niciodată definitiv format. El se dezvoltă prin integrarea în sfera lui a unor fapte noi și prin operarea cu el în structuri din ce în ce mai complexe.

Noua programă de fizică promovează *formarea fiecărui concept, încă de la început,* într-un context intra și interdisciplinar, punînd astfel accentul pe definirea operațională și nu pe definirea statică a acestuia.

Gradul de generalitate al conceptelor trebuie sporit permanent pentru ca transferul nespecific să se poată face cu mai multă ușurință nu numai în interiorul fizicii, ci și în alte domenii ale științei. Ele trebuie să devină, în final, instrumente solide ale unei culturi generale, așa cum este prevăzut în obiectivul general al învățămîntului.

— Un alt produs fundamental al acestei științe îl constituie legea.

Însușirea acestui produs cu ajutorul metodei experimentului științific facilitează formarea capacității de investigare științifică, a celei de verbalizare în limbajul științei, a celei de transfer și chiar a capacității de a lua o atitudine științifică în problemele cunoașterii.

Conținutul unei legi este însușit atunci cînd elevul poate preciza domeniul ei de valabilitate, deci poate stabili că un fapt cade

sub incidența acestei legi, cînd știe eroarea cu care a fost determinată această lege și deci măsura în care ea descrie realitatea și cînd știe să opereze cu legea respectivă, fie în explicarea altor fenomene decît cele însușite și să o aplice în procesul de schimbare a mediului material în care trăiește.

Formarea conceptului de model și a celui de teorie a modelului este o altă latură a procesului de însușire a achizițiilor fundamentale ale științei. Elevii trebuie să cunoască etapele elaborării unei teorii : construirea modelului (partea axiomatică), derivarea (utilizarea regulilor de derivare a consecințelor care decurg din axiomele modelului), obținerea produsului și verificarea.

Trebuie de asemenea însușit faptul că orice teorie este o construcție deschisă, perfectibilă în sensul sporirii capacității ei de explicare a faptelor și de delimitare a faptelor care nu pot fi explicate de teoria respectivă. Însușirea unei teorii se probează prin integrarea de informație nouă în sistemul acestei teorii, de către elevi.

III.

Acțiunea de derivare a unor obiective cu o specificitate mai mare din cele generale ale învățămîntului, acțiune începută prin proiectarea programei, trebuie continuată de către fiecare profesor în cadrul fiecărei lecții. Așa cum, din obiectivele generale, au fost extrase cele specifice studiului fizicii, tot astfel trebuie formulate cele ale unui capitol sau cel al unei lecții. Această operație nu trebuie să ne ducă spre așa numitele comportamente terminale, ci mai degrabă spre obiective elementare. Nu importă deci caracterul terminal al unui comportament, ci mai ales caracterul de element al acestuia în cadrul structurii unei capacități, fapt care facilitează identificarea și evaluarea atingerii acestora și deci formarea unei capacități.

Formularea obiectivelor elementare de către profesor înaintea fiecărei lecții determină o mărire a eficienței activității acestuia, îl ajută să elimine acțiunile inutile sau cu slabă capacitate de influențare, simplifică lecția, elimină supraîncărcarea.

Explicitarea, pentru elevi, a acestor obiective, încă de la începutul lecției, într-un mod specific vîrstei, stadiului atins în învățare de clasa respectivă, permite fiecărui elev să-și conducă într-o măsură considerabilă propria activitate de învățare. Elevii își dirijează mai bine atenția și eforturile și reușesc să economisească mult din timpul lor de învățare.

Odată cu determinarea obiectivului lecției respective, profesorul trebuie să-și stabilească o listă sumară de itemi cu care urmează să facă o evaluare a obiectivului propus. O lecție trebuie să aibă un singur obiectiv, căruia să i se subordoneze, printr-o construcție cît mai economică, întreaga activitate a lecției. Evaluarea atingerii acestui obiectiv trebuie făcută însă prin mai mulți itemi pentru a da posibilitatea capacității vizate să se evidențieze în forma-i cea mai adecvată, specifică, dacă se poate, fiecărui elev. Această recomandare se întemeiază pe ideea formulată mai sus, conform căreia un comportament este un simbol al capacității și nu capacitatea însăși.

Acțiunea de elaborarea a obiectivelor elementare trebuie să se desfășoare în procesul de aplicare a noii programe într-o strînsă coordonare cu cea de elaborare de noi mijloace de învățămînt și de organizare a laboratoarelor școlare.

BIBLIOGRAFIE

1. **Caiete de pedagogie modernă** Nr. 6 — E.D.P. **Probleme de tehnologie didactică.** Partea a II-a: Obiectivele educaționale, pag. 50.
2. **I. MÎNZAT și ILEANA BĂRBAT, Procedee psihopedagogice de formare a strategiilor de investigare științifică la adolescent,** „Revista de pedagogie" nr. 3, 1976.
3. **GR. NICOLA și V. NEGOESCU, Studiul capacității de operare cu modele în situații de investigare științifică,** „Revista de pedagogie", nr. 4, 1976.
4. **P. V. Kopnin, Bazele logice ale științei,** Editura politică, p. 221—272.
5. **Materialismul dialectic și științele moderne,** vol. XV, Editura politică, 1974. **F. GONSETH, Problema limbajului și deschiderea la experiență,** pag. 61—68.
6. **CORNEL POPA,** Teoria cunoașterii, Editura științifică, 1972, p. 94—99.

OBIECTIVE ȘI STRATEGII DIDACTICE ÎN PREDAREA MATEMATICII

DAN MIHALCA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Ca direcție de cercetare în didactica matematicii, definirea obiectivelor se concretizează în descrierea rezultatelor finale ale instruirii la diverse niveluri de generalitate și în aplicarea modelului comportamental al lui Bloom la structurarea comportamentelor matematice.

Referindu-se la perioade mari de timp, **obiectivele generale** exprimă intenții pedagogice la un mod foarte general, oferind orientarea de ansamblu a învățămîntului. Analizînd finalitățile școlii în actuala etapă de dezvoltare a societății noastre, considerăm că printre scopurile învățămîntului matematic se află :

Înțelegerea conceptelor, procedeelor de bază și deprinderilor matematice necesare pentru viața profesională și socială a individului.

Familiarizarea cu specificul activității matematice, adică deducerea de noi rezultate, pe baza altora demonstrate, utilizînd inferența logică.

Înțelegerea modului cum matematica poate contribui, prin intermediul modelelor matematice, la rezolvarea unor probleme concrete din mediul natural, social sau economic.

La nivelul unor unități limitate de instruire (an școlar, trimestru grup de lecții) obiectivele generale se traduc în **obiective particulare** a căror intenție pedagogică este cît mai clar formulată, mergînd chiar, acolo unde este posibil, pînă la determinarea unor performanțe observabile.

Scopurile finale ale studiului funcțiilor în anul I liceu s-ar putea referi la :

cunoașterea noțiunii generale de funcție, determinarea domeniului maxim de definiție, determinarea mulțimii valorilor, studierea monotoniei, determinarea semnului pe domeniul de definiție, reprezentarea grafică.

Putem considera drept indicatori ai „cunoașterii noțiunii generale de funcție", următoarele tipuri de performanțe :

reproducerea definiției, identificarea curbelor care reprezintă graficul unei funcții, identificarea relațiilor funcționale, determinarea (prin calcul sau grafic) a imaginii unui element prin funcția f, discriminarea între domeniu și domeniu maxim de definiție, discriminarea între mulțimea valorilor funcției și mulțimea în care funcția ia valori.

Pentru „determinarea mulțimii valorilor funcției" este util să formulăm un inventar aproximativ al claselor de funcții vizate. Aceste clase ar putea fi :

1. $f: R \to R,\ f(x) = ax + b;$
2. $f: R \to R,\ f(x) = ax^2 + bx + c$
3. $f: R \to R,\ f(x) = |ax + b| + cx + d$
4. $f: R \to R,\ f(x) = |ax^2 + bx + c|$
5. $f: [\alpha\beta] \to R,\ f(x) = ax + b$
6. $f: [\alpha,\beta] \to R,\ f(x) = ax^2 + bx + c$
7. $f: R \to R,\ f(x) = \dfrac{ax^2 + bx + c}{a'x^2 + b'x + c'}$
8. $f: R \to R,\ f(x) = |ax + b| + |cx + d|$

Clasele de răspunsuri pe care dorim să le dea elevul la aceste clase de stimuli sînt de forma :

pentru funcția $f : E \to R$, determinarea ipotetică a mulțimii $J = f(E)$ și demonstrarea incluziunilor $f(E) \subset J$ și $J \subset f(E)$.

Ajungem astfel la un grup de obiective ale instruirii care pot fi formulate unitar astfel :

(a) fiind dată o funcție aparținînd uneia dintre clasele (1) — (8)

(b) elevul determină mulțimea valorilor $J = f(E)$

(c) demonstrînd că $f(E) \subset J$ și $J \subset f(E)$.

Învățarea matematicii poate duce la o mare varietate de performanțe, ca forme de manifestare a schimbărilor survenite în com-

portamentul matematic al elevului. Există numeroase încercări de a elabora un model structural al comportamentelor matematice după modelul general dat de B. S. Bloom ⟨1⟩. Cu excepția unor anumite trăsături specifice, toate aceste abordări structurează comportamentul matematic în domeniul cognitiv în patru mari categorii, denumite : cunoaștere, înțelegere, aplicare, analiză. Vom prezenta pentru fiecare notele definitorii și exemple de sarcini a căror rezolvare pune în funcțiune comportamente din clasa respectivă.

Cunoaștere.

Constă din reamintirea sau recunoașterea informațiilor (definiții ale obiectelor matematice, enunțuri, ale teoremelor, notații și convenții) în forma în care au fost predate în clasă.

***Completează textul** Funcția $f : I \to R$ este strict crescătoare pe intervalul I dacă pentru

_____ $x_1, x_2 \in I, x_1 < x_2 \Rightarrow$ _____

***Completează textul** 1) $0 < b < 1 \Rightarrow \lim b^{-n} =$ $=$ _____ 2) $x_n > 0$, _____ $\Rightarrow \lim \log_a x_n = -\infty$

*Care dintre următoarele ecuații reprezintă o dreaptă paralelă cu axa Ox :

(a) $2y + x = 1$ (b) $y + 5 = 0$

(c) $2x + 1 = 0$ (d) $y = 2x$

Înțelegere.

Fiind pus în fața unui text matematic (problemă, întrebare, demonstrație) se consideră că elevul a înțeles textul respectiv dacă : identifică proprietățile, teoremele la care se face apel în text ; deduce concluzii din datele prezentate ; depistează erorile dintr-o succesiune de raționamente ; trece comunicarea din text de la un limbaj la altul ; aplică în mod corect un algoritm învățat.

*Fie funcția $f : [-4, +\infty) \to R$ strict crescătoare pe $[-4, +\infty)$. Ce semn are numărul $f(3) - f(2)$?

*Care dintre următoarele ecuații de gradul doi, având rădăcinile reale x_1, x_2 nu se încadrează în nici una din situațiile :

(A) $x_1 < 0$, $x_2 < 0$

(B) $x_1 > 0$, $x_2 < 0$, $|x_1| < |x_2|$

(a) $-x^2 + 4x - 2 = 0$

(b) $x^2 - 7x - 1 = 0$

(c) $-x^2 - 2x + 5 = 0$

(d) $3x^2 + x - 4 = 0$

*Pentru fiecare dintre următoarele ecuații iraționale scrie condițiile care trebuiesc impuse necunoscutei în momentul începerii rezolvării ecuației :

1) $\sqrt{x+4} = 2x - 1$

2) $\sqrt{x+4} - \sqrt{2-x} = -x$

3) $\sqrt{2x-11} - \sqrt{x+2} = -55$

4) $\sqrt[3]{x+1} = x - 1$

*Care dintre următoarele perechi de inegalități nu sînt echivalente :

(a) $x^2 - 3x - 2 > 0$ și $x^2 - 3x + 5 > 7$

(b) $4x + \frac{5}{x+3} > 8 + \frac{5}{x+3}$ și $4x > 8$

(c) $\frac{x+3}{2-x} > 0$ și $(x+3).(2-x) > 0$

(d) $3x^2 > 6x$ și $x > 2$

Aplicare.

Numim astfel comportamentele care se manifestă printr-o succesiune de răspunsuri din partea elevului, care cuprind, în general, reamintirea unor cunoștințe, selectarea procedeului adecvat pentru rezolvarea problemei dintre mai multe procedee învățate, efectuarea operațiilor pe care le presupune procedeul ales.

*Să se studieze monotonia funcției $f : [-3, 4] \to R$ $f(x) = x^2 - 6x + 7$.

*Să se determine a, b, c astfel ca :

$$\{(2; 2), (a-2; a+3), (a; b)\} \subset \left\{(x, y) \mid y = \frac{1}{2}(x^2 + c)\right\}$$

*Pentru care dintre următoarele funcții de gradul întîi există valori ale parametrului real m astfel ca $f(x) > 0$ pentru orice x real ?

(a) $f(x) = (m-1)x + 2m + 5$

(b) $f(x) = x + m$

(c) $f(x) = (m+2)x + m + 1$

(d) $f(x) = (m-1)(x-1)$

Analiză.

Categoriile „înțelegere" și „aplicare" au comun faptul că elevul a învățat în clasă procedeul care îl conduce la soluție. Performanțele situate la aceste niveluri constau în regăsirea și aplicarea algoritmului adecvat. Cînd, pentru a rezolva o situație care i se propune, elevul nu are la îndemînă un algoritm învățat anterior sîntem în prezența unui comportament diferit, denumit analiză.

Această concepție asupra modului de a descrie obiectivele instruirii a constituit punctul de plecare în elaborarea unor instrumente de măsură a progresului școlar la matematică [2], pe baza cărora s-au organizat ample cercetări experimentale [3,4].

Structura cu patru niveluri ierarhice a comportamentelor matematice, ca și modelul său original, nu oferă însă nici o indicație asupra modului cum trebuie organizată experiența de învățare a elevilor pentru atingerea diverselor categorii de obiective. Există totuși incercări de a începe elaborarea unor unități mari de instruire prin specificarea obiectivelor [5] sau de a pune o listă de obiective, cu indicații sumare asupra modului de realizare sau măsurare, ca instrument de lucru la dispoziția profesorului [6].

Tehnologia didactică generală oferă tehnici de abordare a problemei obiectivelor specifice din perspectiva proiectării instruirii, tehnici cunoscute sub numele de **analiza sarcinii.** Vom expune modul cum două dintre aceste tehnici pot fi utilizate pentru analiza obiectivelor instruirii matematice.

Analiza sarcinii poate fi efectuată identificînd capacitățile care participă la realizarea unei performanțe date. Considerăm următoarea problemă :

Dacă laturile a, b, c ale unui triunghi satisfac relația $2a^2 = b^2+c^2$, atunci unghiul A este mai mic decît 60°. Rezolvarea decurge în următoarele etape :

1) $A < 60°$ dacă $\cos A > \cos 60° = 1/2$;

2) $\cos A = \dfrac{b^2 + c^2 - a^2}{2\,bc} = \dfrac{a^2}{2bc}$;

3) problema revine la $\dfrac{a^2}{2bc} > \dfrac{1}{2}$ sau $a^2 > bc$;

4) deoarece $a^2 = \dfrac{b^2+c^2}{2}$ rezultă $(b - c)^2 > 0$.

Să analizăm această rezolvare din punctul de vedere a „ceea ce trebuie să știe" elevul pentru a o putea efectua. Remarcăm, în primul rînd, cîteva **informații,** pe care elevul trebuie să le rețină în forma în care ele au fost predate în clasă : „$\cos 60° = \dfrac{1}{2}$", „teorema cosinusului". Elevul trebuie funcției f (x) = cos x pe intervalul $(0,\pi)$", apoi să fie capabil să „aplice monotonia „să simplifice ambii membri ai unei inegalități cu un număr pozitiv", „să treacă un termen dintr-un membru în altul al unei inegalități", „să recunoască un pătrat perfect". Toate aceste enunțuri definesc ceea ce R. M. Gagne în lucrarea sa „Condițiile învățării" numește deprinderi intelectuale. Prin **deprindere intelectuală** se înțelege capacitatea individului de a răspunde la clase de stimuli cu clase de răspunsuri. Deprinderile se deosebesc de informații prin aceea că răspunsurile date de elev ca urmare a exercitării unor deprinderi nu au fost învățate ca atare în cursul instruirii anterioare. Scriind „$\cos 60° = \dfrac{1}{2}$" elevul își reamintește un răspuns învățat anterior la un stimul particular. Simplificînd inegalitatea cu numărul 2, elevul a identificat în stimulul prezentat atenției lui anumite trăsături care îi permit să efectueze această operație, care îl conduce la un anumit rezultat. Acest rezultat nu a fost învățat ca atare în decursul instruirii anterioare, ci a fost obținut acum de elev, tocmai datorită faptului că el posedă capacitatea de „a simplifica ambii membri ai unei inegalități cu un număr pozitiv" la nivelul unei deprinderi intelectuale.

Pe lîngă informațiile și deprinderile intelectuale enumerate, pentru a rezolva problema, elevul trebuie să posede și două **capacități de ordin superior,** insezizabile la prima vedere, care pot fi descrise verbal astfel : „înlocuirea a ceea ce se cere demonstrat printr-o condiție echivalentă" și „selectarea acestei condiții astfel ca ea să fie adecvată cu datele problemei". Există numeroase exemple de sarcini a căror rezolvare pune în joc aceleași capacități de ordin superior, informațiile și deprinderile necesare fiind cu totul diferite, de unde rezultă caracterul general al acestei categorii de capacități.

Analizînd capacitățile implicate de rezolvarea unei sarcini obișnuite am depistat existența a trei niveluri : reproducerea sau reamintirea informațiilor, deprinderi intelectuale, capacități de ordin superior. În timp ce primele două categorii pot fi traduse în performanțe observabile, capacitățile de ordin superior nu apar în mod explicit în performanța individului.

Altă modalitate de analiză a sarcinii constă în a descompune o sarcină dată în sarcini subordonate. Raportul de subordonare se stabilește în felul următor : sarcina S_2 este subordonată sarcinii S_1, dacă subzistă presupunerea că sarcina S_1 nu poate fi învățată decît dacă în prealabil a fost învățată sarcina S_2. De exemplu, pentru „a rezolva ecuații de gradul doi, cu coeficienți numerici sau literali", sarcină pe care o vom nota cu (S_1), putem presupune că elevul trebuie să fie capabil să :

(S_2) aleagă între aplicarea directă a formulei sau a unei transformări algebrice adecvate ;

(S_3) aplice ecuației transformări algebrice care să conducă la ecuații echivalente ;

(S_4) rezolve ecuația completă cu ajutorul formulei ;

(S_5) rezolve formele incomplete prin transformări algebrice adecvate.

Fiecare dintre aceste capacități se poate descompune, la rîndul ei, în capacități subordonate. Astfel (S_3) presupune :

(S_6) cunoașterea transformărilor care păstrează echivalența ecuațiilor ;

(S_7) deprinderi de calcul algebric ;

iar (S_4) se poate descompune în următoarele deprinderi subordonate :

(S_8) cunoașterea formulei ;

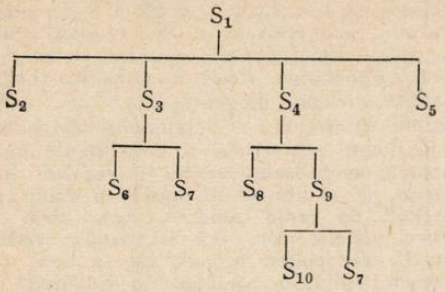
(S_9) aplicarea formulei ;

Mai departe, (S_9) presupune :

(S_{10}) identificarea coeficienților ;

(S_7) deprinderi de calcul algebric ;

În concluzie am obținut următoarea structură ierarhică pentru „deprinderea de a rezolva ecuații de gradul doi" :



Analiza sarcinii, prezentată anterior în două ipostaze complementare, reprezintă un prim pas în trecerea de la obiective la organizarea experienței de învățare. Admițind că varietatea performanțelor matematice poate fi împărțită într-un număr finit de clase (de exemplu, informații, deprinderi intelectuale, capacități de ordin superior) sarcina cercetărilor de didactica matematicii este să studieze posibilitățile pe care le oferă pentru matematică diferite forme de organizare a instruirii, pentru a depista cea mai eficientă combinație necesară pentru atingerea unei anumite categorii de capacități.

Vom înțelege prin **strategie didactică** un plan relativ structurat al procedurilor de organizare a activităților intelectuale necesare pentru atingerea unei anumite clase de obiective ale instruirii.

Evidențierea problemei determinării strategiilor didactice ca problemă cheie a organizării instruirii, aparține instruirii programate. Printre fazele elaborării materialelor programate „structurarea operațiilor", care este planul redactării programei, constituie cea mai importantă contribuție pe care un material programat o aduce față de un text tradițional : prescrie operațiile intelectuale pe care trebuie să le îndeplinească elevul pentru a atinge performanța cerută. Prin extinderea procedeelor instruirii programate la proiectarea întregii instruiri, structurarea operațiilor devine determinarea strategiilor didactice.

În conformitate cu accepția adoptată, vom spune că o strategie didactică a fost bine definită dacă s-au descris : (i) clasa de obiective educaționale pentru care este adecvată ; (ii) natura, succesiunea și frecvența activităților intelectuale necesare. Multe lucrări existente de didactica matematicii pot fi interpretate ca prezentînd strategii didactice sau elemente ale unor strategii, chiar dacă autorul nu declară acest lucru explicit, prin identificarea în fiecare material a elementelor (i) și (ii).

În cele ce urmează vom prezenta o suită de elemente care pot intra în structura unor strategii didactice specifice matematicii. Precizînd natura relațiilor dintre cel care învață și sursa cunoașterii, vom descrie aceste elemente din două puncte de vedere:

(A) informația care se dă elevului

(B) sarcina care i se propune

1) Elemente ale unor strategii didactice pentru **formarea deprinderilor de calcul**

A	B
Problemă rezolvată	Rezolvarea unei probleme asemănătoare
Indicație asupra modului cum trebuie transformate datele problemei	Rezolvarea unei probleme
Reamintirea unor cunoștințe anterioare	Rezolvarea unei probleme

2) Elemente ale unor strategii didactice pentru **formarea deprinderilor de a citi un text matematic.**

A	B
Text matematic care conține o contradicție între datele prezentate	Depistarea contradicției și a erorii care a condus la ea
Problemă, urmată de o demonstrație (rezolvare) unde anumite raționamente au fost omise	Depistarea raționamentelor omise
Problemă, urmată de o soluționare schematică, fără nici o justificare	Justificarea fiecărui pas al demonstrației, făcînd apel la ipotezele problemei, afirmațiile anterioare sau alte propoziții.

3) Elemente ale unor strategii didactice pentru **formarea capacităților care intervin în rezolvarea de probleme**

A	B
Problemă rezovată	Depistarea modului cum ipotezele (condițiile) problemei intervin în soluție, demonstrație
Problemă rezolvată	Dacă se operează o modificare în ipoteze, să deducă modul cum se schimbă concluzia și demonstrația propoziției
Schema logică a modului de rezolvare	Rezolvarea unei probleme după schema logică indicată.
Problemă rezolvată	Găsirea altui mod de rezolvare pe baza unor indicații orientative
Problemă rezolvată	Formularea și rezolvarea unei probleme într-un caz mai general decît cel prezentat

În cadrul cercetărilor inițiate de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, studiem modul cum aceste elemente pot fi concretizate în elaborarea unor materiale de instruire. Sperăm ca în felul acesta să oferim cadrelor didactice posibilitatea de a realiza efectiv dirijarea și controlul activității fiecărui elev.

BIBLIOGRAFIE

1. R. Wood, Objectives in teaching of mathematics, Educational Research, London, vol. 2, 1968.
2. D. MIHALCA, Evaluarea progresului școlar la matematică, „Învățământul liceal și tehnic profesional", nr. 10, 1976.
3. T. Husen (editor), International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries, New-York, Wiley, 1967.
4. THOMAS A. ROMBERG, JAMES W. WILSON (NLSMA Report no. 7), The developments of tests, Standford, California, School Mathematics Study Group, 1969.
5. INGER LARSSON, Individualised mathematics teaching (results from IMU project in Sweden), Lund, Gleerup, 1973.
6. Y. TOURNEUR, Y. NOEL, B. HONCLAIRE, Liste d'objectives. Epreuves d'evaluation et outils de rattrapage en mathematique, Ministere de l'Education Nationale et de la Culture Francaise, 1974.

OBIECTIVELE ÎNVĂȚĂRII CHIMIEI ÎN GIMNAZIU ȘI MODALITĂȚI DE EVALUARE A ACESTORA

DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU

După cum este cunoscut, chimia — alături de celelalte obiecte de învățămînt — își aduce o contribuție însemnată în pregătirea generală a elevilor. Aceasta, ni se dezvăluie cu atît mai mult cu cît avem în atenție implicațiile multiple ale chimiei în domeniul altor științe, ca și în diversele sectoare ale producției. În genere, în viața socială modernă, chimia ocupă un loc tot mai important — reflectat în însuși ritmul deosebit al dezvoltării industriei chimice — ca una din ramurile de bază ale economiei noastre naționale.

Realizările înregistrate în ultimii ani la nivelul științei chimiei au determinat o restructurarea de ansamblu a chimiei ca obiect de învățămînt. Aceasta a presupus, în esență, definirea obiectivelor învățămîntului chimiei și stabilirea în raport cu acestea a conținutului, a strategiilor și materialelor necesare procesului de instruire.

În metodologia de elaborare a obiectivelor învățămîntului chimiei calea deductivă s-a împletit cu cea inductivă, avîndu-se concomitent în vedere, atît idealul educativ,* cît și natura chimiei ca obiect de învățămînt, resursele specifice cu care aceasta contribuie la realizarea obiectivelor școlii noastre ca și relațiile ei cu celelalte discipline școlare.

Obiectivele specifice învățării chimiei la nivelul clasei a VII-a respectiv a VIII-a s-au stabilit în acord cu obiectivele generale ale învățămîntului chimiei în gimnaziu și cu datele cercetărilor din domeniul psihologiei referitoare la dezvoltarea intelectuală a copilului în această etapă de școlarizare.

Dintre obiectivele specifice ale învățării chimiei în gimnaziu se situează în prim plan :

*. E. CONSTANTINESCU, Revoluția tehnico-științifică și obiectivele învățămîntului contemporan, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1976.

— formarea unor deprinderi practice la elevi :

— formarea și dezvoltarea capacităților de a opera și de a aplica cunoștințele dobîndite în rezolvarea unor probleme teoretice și practice din domeniul chimiei, în vederea *dezvoltării potențialului intelectual al elevilor;*

— formarea concepției științifice materialist-dialectice despre lume și viață ;

— dezvoltarea motivației, stimularea interesului pentru cunoașterea științifică ;

— formarea și dezvoltarea unor trăsături dominante de personalitate (voință, caracter etc.).

În formularea obiectivelor specifice s-a avut în vedere conținutul și specificul chimiei la acest nivel reflectat în actualele programe școlare, cunoștințele anterioare din domeniul științelor naturii pe care elevii le-au achiziționat prin studiul „Cunoștințelor despre natură", cunoștințele dobîndite de ei prin alte canale de informație și prin experiența lor cotidiană.

Considerăm că pentru programarea adecvată a obiectivelor instruirii la acest nivel este importantă cunoașterea unor probleme specifice învățării chimiei și a unor modalități de rezolvare a acestora.

În acest sens, cu privire la însușirea cunoștințelor de chimie putem sublinia în primul rînd, caracterul specific al **abstractizării** în chimie. Există concepte chimice care implică generalizări asupra unor fenomene ce nu pot fi intuite direct, imediat, prin efectele lor corelate, sesizabile. De aceea, cunoașterea în domeniul chimiei solicită **acțiunea de tip experimental.** Substanțele chimice își evidențiază proprietățile doar în cadrul interacțiunii lor. Deci pentru a cunoaște dinamica, transformările chimice trebuie să reproduci fenomenele, să le observi și să le interpretezi făcînd apel la cunoștințele cu caracter explicativ privind structura elementelor sau substanțelor care reacționează. În acest scop, activitatea de învățare la chimie trebuie să solicite tot mai mult planul acțional al elevului, pentru o angajare reală a acestuia în procesul de cunoaștere.

Forma simbolică de prezentare a cunoștințelor și de **operare** cu acestea este de asemenea specifică domeniului chimiei. Folosirea simbolurilor chimice în scrierea formulelor substanțelor și a reacțiilor ce au loc presupune cunoașterea semnificației acestora de către elevi, raportarea lor la structura atomului și prin aceasta la proprietățile substanțelor. Utilizarea formulelor pentru notarea prin ecuații a reacțiilor chimice — care apar astfel, ca relații matematice ale reacțiilor determinate de proprietățile substanțelor — constituie o bază *importantă pentru demersul în gîndirea elevului* în învățarea chimiei ; de asemenea, aceasta conferă și un caracter algoritmic gîndirii prin stabilirea succesiunii operațiilor necesare rezolvării unui anumit tip de probleme în situații relativ noi sau chiar noi.

De aceste probleme specifice învățării chimiei, la care ne-am referit succint, am ținut seama în stabilirea obiectivelor referitoare atît la activitatea practică experimentală cît și la cunoștințele care formează structura obiectului chimiei la nivelul clasei a VII-a și a VIII-a*.

Menționăm cîteva dintre obiectivele specifice privind activitatea practică experimentală la chimie în gimnaziu :

— mînuirea ustensilelor și reactivilor frecvent utilizați în practica de laborator ;

— realizarea unor experimente în scopul preparării unor substanțe și verificării unor proprietăți ale acestora după instrucțiuni scrise, folosind un desen sau un model etc.;

— înregistrarea rezultatelor experimentale într-un tabel dat ;

— alcătuirea unui tabel de rezultate — pe baza unor observații experimentale — după un criteriu dat ;

— achiziționarea unor informații despre substanțe și stări de agregare ale substanțelor din observații, experimente, material scris, expuneri orale, imagini prezentate (planșe, diapozitive, diafilme, filme) ;

— interpretarea rezultatelor unui experiment, comunicarea rezultatelor și stabilirea concluziilor în terminologia specifică chimiei ;

— organizarea și apoi generalizarea — sub formă de concepte, principii, teorii, legi — a unor informații achiziționate pe diferite căi ;

— formularea unor ipoteze — cu caracter elementar — și proiectarea unor experimente simple pentru verificarea acestora.

Prezentăm în continuare cea de-a doua categorie de obiective specifice — cele referitoare la cunoștințele fundamentale din structura disciplinei chimiei în gimnaziu :

— definirea unor noțiuni fundamentale din chimie (atom, element chimic, reacție chimică etc.) ;

— exemplificarea unor noțiuni fundamentale din chimie ;

— clasificarea elementelor chimice, a unor substanțe, a unor proprietăți ale substanțelor, a unor transformări ale acestora pe baza unor criterii indicate, sau în anumite categorii indicate ;

— reprezentarea în scris, cu ajutorul simbolurilor chimice, a unor elemente chimice, a unor substanțe, a unor transformări ale substanțelor ;

— denumirea unor elemente chimice, substanțe, transformări de substanțe pe baza reprezentării prescurtate a acestora cu ajutorul simbolurilor chimice ;

— aplicarea unor reguli, a unor legi ce intervin în transformarea substanțelor, în operarea cu limbajul chimic ;

— rezolvarea unor probleme care solicită aplicarea unor reguli, legi ale transformă-

* Considerăm ipotetic că structura obiectului de învățare cuprinde: cunoștințe, metode de achiziționare a cunoștințelor și deprinderi.

rilor substanțelor și ale compoziției acestora;
— indicarea dependenței proprietăților unei substanțe de structură, precum și a utilizărilor unei substanțe pe baza cunoașterii proprietăților acesteia.

Subliniem că structura ierarhică de ansamblu a obiectivelor specifice din ultima categorie poate fi redată în funcție de creșterea complexității operațiilor pe care le implică și pe care trebuie să le efectueze elevul,* după cum urmează :

Nivelul cunoașterii

1. RECUNOAȘTEREA
   a) semnificației corecte a unei noțiuni chimice, a unei relații ;
   b) unui element chimic, unei substanțe chimice care îndeplinește o condiție dată (de ex. care aparține unei anumite categorii indicate sau care are o anumită proprietate indicată) ;
   c) unei anumite proprietăți indicate a unei substanțe ;
   d) unei metode de preparare pentru o anumită substanță indicată ;
   e) categoriei sau clasei în care se încadrează o anumită reacție indicată ;
2. **DEFINIREA**
   a) unor noțiuni specifice din chimie (de ex. atom, înveliș electronic, valență, ioni, proprietăți, substanță, fenomen, oxizi, baze, acizi, săruri, catalizator etc.).
3. **CLASIFICAREA**
   a) unui șir de substanțe — reprezentate prin formule chimice — pe baza unui criteriu dat sau ales ;
   b) unui șir de produse finite (de ex. rezultate dintr-un proces tehnologic) după un criteriu indicat ;
   c) unui șir de reacții chimice după un criteriu dat.

Nivelul înțelegerii

1. **REPREZENTAREA SIMBOLICĂ** a unor elemente chimice, ioni, substanțe chimice.
2. **DENUMIREA** unor elemente chimice, substanțe chimice reprezentate simbolic.

Nivelul aplicării

1. **REPREZENTAREA PRIN ECUAȚII CHIMICE** a reacțiilor chimice ale unor anumite substanțe.
2. **CALCULAREA** unor mărimi din chimie **pe baza unor relații** (de ex. relații matematice).
3. **CALCULAREA** unor cantități de substanțe indicate care intră sau care rezultă **în reacții chimice** indicate.

Nivelul analizei și sintezei

1. **INTERPRETAREA** mai multor **afirmații** sau **ecuații** reprezentînd reacții chimice (**analiza** lor în scopul de a **deduce**) :
   a) **cauza** care a generat un fenomen sau **efectul** înregistrat ca rezultat al unui fenomen indicat ;
   b) **structura** sau **proprietățile** caracteristice pentru anumite substanțe.

Lucrările de specialitate[1] oferă unele date care pot direcționa acțiunea de formulare a obiectivelor aparținînd domeniilor psihomotor și afectiv. Dintre acestea se conturează mai ales obiectivele privind abilitățile de manipulare cum sînt : utilizarea substanțelor, a ustensilelor, aparaturii de laborator, realizarea unei instalații din părțile ei componente, efectuarea unor observații asupra modificărilor care intervin în timpul unei reacții chimice etc.

Cercetările efectuate au investigat mai puțin sfera obiectivelor cu caracter preponderent practic, atît sub aspectul formulării, cît și sub aspectul evaluării acestora deoarece: verificarea realizării acestor obiective poate fi efectuată doar prin probe practice individuale și nu prin probe scrise colective destinate verificării obiectivelor de ex. din domeniul cognitiv ; nu dispunem la ora actuală de baremuri care să permită aprecierea obiectivă și unitară a performanțelor elevilor în domeniul practicii de laborator.

O cercetare privind procesul de formare a unor deprinderi practice fundamentale și de muncă intelectuală implicate în activitatea experimentală la chimie în gimnaziu la clasa a-VII-a cît și a unor modalități concrete de evaluare a acestora este în curs de desfășurare și va continua **.

În baza celor prezentate anterior vom încerca să transpunem la nivel operațional unele dintre obiective la tema „Proprietățile aluminiului" pentru clasa a VIII-a. Precizăm că în formularea obiectivelor operaționale — în termeni de comportament observabil și măsurabil — am cuprin definirea clară a condițiilor în care trebuie să se manifeste comportamentul elevului în cursul procesului de instruire.

*) După taxonomia lui B. S. Bloom.

1. **A. J. HARROW, Taxonomia obiectivelor pedagogice din domeniul psihomotor,** (traducere de E. Noveanu), în Caiete de pedagogie modernă, nr. 6 — Probleme de tehnologie didactică, 1977, pag. 61.

** Cercetarea s-a efectuat în anul școlar 1976—1977 de către cercet. șt. Preoteasa Demetra Ioana. Cu acest prilej mulțumim și pe această cale conducerii Școlii gen. nr. 146 Buc., în special prof. Huidu Florina pentru sprijinul acordat și pentru condițiile de cercetare create în școală.

Obiective comportamentale la tema „Proprietățile aluminiului".

1. În prezența unui stimul auditiv sau vizual, elevul **să recunoască** dintr-o înșiruire de simboluri, simbolul chimic al elementului aluminiu.

2. Cunoscînd numărul atomic al elementului Al, elevul **să figureze** repartizarea electronilor pe straturi.

3. Cu ajutorul unor stimuli vizuali — repartizarea electronilor pe straturi scrisă pe tablă sau prezentată cu retroproiectorul — elevul **să indice** în scris poziția aluminiului în sistemul periodic (perioada și grupa).

4. Elevul **să caracterizeze** elementul chimic aluminiu prin indicarea în scris a valenței și caracterului electrochimic — pe baza cunoașterii structurii atomului, deci a poziției elementului în sistemul periodic.

5. Dîndu-se un șir de patru afirmații reprezentînd proprietăți fizice ale aluminiului și un alt șir de patru afirmații reprezentînd utilizări ale aluminiului, elevul **să stabilească** toate corelațiile posibile între acestea.

6. Dîndu-se trei afirmații referitoare la reactivitatea aluminiului — comparativ cu reactivitatea unor elemente studiate aparținînd grupelor I, II a sistemului periodic (Na, Mg, Ca) — și numerele atomice ale acestor elemente chimice, elevul **să sublinieze** afirmația corectă și **să o motiveze.**

7. Cunoscînd reactivitatea aluminiului și poziția acestui element în sistem elevul **să formuleze** de ex. trei soluții ipotetice cu privire la posibilitățile de reacție ale aluminiului cu un grup de substanțe date.

8. Cu ajutorul substanțelor distribuite la mesele de lucru în laborator (pulbere de aluminiu, sulf, HCl), a ustensilelor necesare (eprubete, clește, spatulă, spirtieră) și a unor instrucțiuni scrise privind modul de lucru, elevul **să efectueze experimente** prin care să verifice practic soluțiile ipotetice propuse și **să scrie ecuațiile** reacțiilor chimice corespunzătoare.

9. Elevul să opereze cu cunoștințele însușite în studiul aluminiului în rezolvarea unor situații probleme constînd în completarea unor scheme de reacție date **prin scrierea ecuațiilor** reacțiilor chimice complete și corecte.

10. Elevul **să aplice** cunoștințele despre proprietățile aluminiului **în rezolvarea unei probleme** date cu conținut practic aplicativ, utilizînd algoritmul de rezolvare a problemelor de calcul stoechiometric.

Un obiectiv al investigațiilor efectuate l-a constituit și elaborarea unor probe care să evalueze nivelul atingerii obiectivelor operaționale. Prezentăm în continuare proba elaborată în acord cu obiectivele formulate, care aplicată în școală* a relevat gradul de realizare a acestor obiective.

PROBA

1. Subliniați simbolul aluminiului din grupa de simboluri date: Na, C, S, Al, Mg, Au, Ag.

2. Figurați structura atomului elementului cu $Z = 13$.

3. Subliniați afirmația corectă referitoare la poziția aluminiului în sistemul periodic:

a) aluminiul se găsește în grupa a II-a principală, perioada a 2-a

b) aluminiul se găsește în grupa a III-a principală, perioada a 3-a.

c) aluminiul se găsește în grupa a VI-a principală, perioada a 6-a.

4. Utilizînd sistemul periodic stabiliți caracterul electrochimic și valența aluminiului.

5. Citiți afirmațiile de mai jos:

A. Al are conductibilitate termică și electrică mare a b c d

B. Al este maleabil și ductil a b c d

C. Al topit se dizolvă în topitura altor metale a b c d

D. Al are densitate mică a b c d

a. Al este utilizat în obținerea aliajelor

b. Al este utilizat în industria aeronautică

c. Al se folosește în confecționarea conductorilor electrici

d. Al se folosește la ambalarea alimentelor

Încercuiți litera mică corespunzătoare din dreptul fiecărei afirmații notată cu literă mare.

6. Subliniați afirmația corectă:

a. Al are caracter metalic mai slab decît Na

b. Al are caracter metalic mai pronunțat decît Mg

c. Al are caracter metalic aproape identic cu Ca

și motivați-o prin figurarea structurii învelișului electronic cunoscînd $Z_{Na} = 11$ $Z_{Mg} = 12$; $Z_{Al} = 13$; $Z_{Ca} = 20$.

7. Indicați prin propoziții trei posibilități de reacție între Al și grupul de substanțe: Cl_2, HCl, Fe, S, Mg,

8. Avînd la dispoziție: pulbere de Al, sulf, acid clorhidric, spatulă, eprubete și sursă de încălzire efectuați experimentele care să verifice soluțiile propuse de voi mai sus și notați prin ecuații chimice reacțiile dintre aluminiu și aceste substanțe.

9. Scrieți complet și corect ecuațiile reacțiilor chimice indicate în schema de mai jos:

$$Al \begin{cases} \rightarrow + HgCl_2 \\ \rightarrow + O_2 \\ \rightarrow + Fe_2O_3 \end{cases} \longrightarrow Al_2O_3$$

10. Pentru sudarea unor șine este nevoie de 112 g Fe. Efectuați — după alte modele de rezolvare folosite, calculele necesare pentru determinarea cantităților celorlalte substanțe participante la reacție.

În cadrul experimentelor realizate, proba indicată s-a aplicat, atît după studiul temei, cît și în perioada de recapitulare finală a materiei, la sfîrșitul anului școlar, la două clase a VIII-a. La o aplicare repetată a probei s-au obținut rezultate apropiate — exprimate printr-o valoare numerică pozitivă 0,996 — reprezentînd coeficientul de corelație calculat după metoda Spearman, ceea ce dovedește temeinicia cu-

* Cu acest prilej mulțumim conducerii școlii generale nr. 201 București și profesoarei de chimie Mocanu Elena pentru sprijinul acordat în realizarea lecțiilor experimentale.

noștințelor dobîndite, capacitatea elevilor de a le aplica după o perioadă de timp. Pentru obiectivele urmărite este însă importantă și evidențierea unei alte particularități a probei în sensul că, aplicarea repetată dă posibilitatea obținerii unor date precise care orientează pe profesor în luarea unor măsuri corespunzătoare privind reglarea procesului de instruire.

Luînd drept criteriu de comparare procentajul obținut de fiecare elev — prin raportarea punctajului realizat la punctajul maxim posibil — s-a relevat superioritatea performanțelor obținute de elevi în însușirea cunoștințelor și operare — pe plan teoretic — cu acestea reflectată în valoarea mediei generale de 89,5%).

Alegerea strategiei de predare-învățare la această temă s-a făcut în dependență de obiectivele temei. Menționăm că această strategie a îmbrăcat mai multe forme de activitate cu elevii (forme de individualizare, muncă în grup, munca profesorului cu clasa) și s-a concretizat în materiale de tipul fișelor de lucru, folii pentru retroproiector, planșe etc.

Folosind ca metodologie de bază abordarea sistemică am încercat să elaborăm un model simplu de învățare la această temă care evident comportă îmbunătățiri.

Nădăjduim că prezentarea unor astfel de instrumente de lucru (obiective specifice, probe, date faptice) este în măsură să ofere unele sugestii despre organizarea predării, despre reglarea procesului de instruire și măsurarea lui în scopul perfecționării învățămîntului chimiei.

OBIECTIVELE INSTRUCTIV-EDUCATIVE ÎN PREDAREA GEOGRAFIEI

OCTAVIAN MÎNDRUȚ
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În acțiunea de modernizare și perfecționare a procesului de învățămînt, formularea, explicitarea și utilizarea obiectivelor instructiv-educative tinde să capete o importanță sporită. Din multe puncte de vedere, obiectivele instructiv-educative pot deveni elemente centrale, de referință, ale organizării optime a procesului de educare și instruire școlară. In cele ce urmează vom încerca să demonstrăm acest aspect în predarea geografiei.

1. Sistematica obiectivelor la geografie

Nu insistăm asupra diferitelor taxonomii, categorii de obiective, accepțiunile și definirea lor în general, deoarece acestea sînt prezentate pe larg într-o serie de lucrări de pedagogie recente. Ne vom referi doar la modul în care acestea se pot defini, sistematiza și utiliza în predarea geografiei, pe baza sintetizării experienței dobîndite pînă acum și a unor încercări pe plan mondial în acest sens, fără a intra în amănuntele prezentării lor [1].

[1]) Dintre lucrările ce abordează problema obiectivelor la geografie, menționăm doar : „New Unesco Source Book for Geography Teaching" (1977) ; *Graves* N.J. (ed.), „Perspectives in Geographical Education" (1977) ; *W. E. Marsden*, „Evaluating Geography Curriculun" (1976).

În precizarea obiectivelor, de diferite nivele de generalitate se poate proceda **deductiv** (de la scopurile învățămîntului și ale predării geografiei la obiectivele specifice unei lecții sau teme) sau *inductiv* (pornind de la programa școlară). Prima modalitate ne ajută să înțelegem mai bine sistematica generală a obiectivelor geografiei, iar a doua ne duce la precizarea obiectivelor practice de atins la fiecare lecție, temă, capitol.

În sistematica obiectivelor instructiv-educative ale geografiei distingem trei nivele de generalitate : scopurile generale ale predării geografiei ; obiectivele specifice și obiectivele comportamentale. Le prezentăm pe scurt :

1.1. **Scopurile generale ale predării geografiei,** rezultate din particularizarea scopurilor generale ale învățămîntului la posibilitățile și valențele geografiei școlare, reprezintă ansamblul contribuțiilor specifice pe care geografia trebuie să le aducă în educarea și instruirea multilaterală a elevilor. Nu intrăm în prezentarea lor, deoarece acestea sînt concretizate ca atare în notele explicative ale programelor școlare, ci le enumerăm doar sumativ : formarea unei concepții științifice despre lume și viață, a unei „culturi geografice", dezvoltarea gîndirii, educația patriotică, internaționalistă, formarea unor deprinderi practice și a unei metodologii de achiziționare a cunoștințelor. Acestea se pot concretiza în cîteva „obiective", de maximă generalitate, ce urmează a fi realizate prin geografie, după parcurgerea învățămîntului obligatoriu. De aici derivă un grup de obiective specifice, cu un grad mai mare de detaliere și concretizare.

1.2. **Obiectivele specifice** se pot grupa pe anumite tipuri și categorii (a) și pe anumite nivele de concretizare (b).

(a) În predarea geografiei se pot urmări următoarele **categorii (sau tipuri) de obiective :** cunoaștere, înțelegere, metode și tehnici de lucru, aplicare, formarea unor convingeri. În această grupare regăsim doar implicit marile domenii „clasice" ale taxonomiilor cunoscute : *cognitiv, afectiv* și *psihomotor.* În acest fel, distincția lor poartă amprenta specificului obiectivului.

Cunoașterea se referă la următoarele domenii : cunoașterea terminologiei specifice (noțiunile geografice, termenii proprii), cunoașterea datelor de informare utile (denumiri, date), cunoașterea faptelor și fenomenelor specifice (zonalitatea, vremea, eroziunea etc.), cunoașterea metodologiei specifice (metoda cartografică etc.), cunoașterea convențiilor (plan, hartă, semne) etc. ;

Înțelegerea (comprehensiunea) se referă la sesizarea relațiilor, translatarea, interpretarea și extrapolarea fenomenelor, datelor și elementelor specifice ;

Metodele și tehnicile grupează totalitatea deprinderilor psihomotorii și intelectuale necesare unei investigații independente (orientarea, citirea, interpretarea și construirea hărților, lucrul cu diferite instrumente etc.) ;

Aplicarea (în care includem „aplicarea" propriu-zisă, dar și analiza și sinteza din taxonomiile clasice) se referă la toate capacitățile (cunoaștere, înțelegere, metode și tehnici) care permit utilizarea lor în situații sau pe elemente noi ;

Formarea convingerilor (domeniu extins al obiectivelor geografiei, datorită specificului ei) grupează modificările din sfera comportamentului afectiv și moral-civic care se referă la educarea materialistă, patriotică și internaționalistă a elevilor prin intermediul geografiei.

(b) Aceste categorii de obiective pot cunoaște mai multe **nivele de concretizare,** rămînînd însă la același stadiu de generalizare. Astfel obiectivele pot fi : *finale* (referindu-se la întreaga școlaritate), pe *cicluri* (ciclul primar, gimnazial, liceal) și pe *clase (V. VI etc.)*

1.3. **Obiectivele comportamentale** reprezintă un nivel mai profund, „analitic", al definirii lor. Ele descriu, în termeni observabili și măsurabili, comportamentele ce se urmăresc a fi realizate după parcurgerea unei unități de învățare. Construirea obiectivelor comportamentale presupune (după procedura lui Mager) : (a) precizarea performanței finale ce trebuie atinsă după parcurgerea secvenței de învățare : (b) descrierea condițiilor de bază în care ne așteptăm să se producă comportamentul vizat, și (c) nivelul de performanță minimă acceptabilă. Un obiectiv astfel construit ar putea fi (Geografie, cl. V-a) : „Elevul să cunoască ordinea depărtării planetelor de Soare (a) prin recunoașterea dintr-un grup de 4 situații posibile (b) a celei reale (c)".

Acest tip de formulare a obiectivelor devine în practică neoperant. De aceea, o utilitate didactică directă o au obiectivele formulate mai simplu (chiar dacă sînt mai puțin precise) pe care le denumim obiective „practice".

1.4. **Obiectivele „practice"** reprezintă formulări simple care redau un ansamblu mai larg de comportamente (sau uneori unul singur), grupate implicit pe domeniile și categoriile obiectivelor specifice (cunoaștere, înțelegere etc.), ce trebuie realizate de elevi după parcurgerea unității de învățare respectivă, și care se pot verifica prin modalități multiple (nu echivoc, într-un singur fel). Acest fel de formulare a obiectivelor este folosit aproape în exclusivitate în manualele pentru profesori și îndrumările metodice din alte țări. Considerăm că

obiectivele „practice" în această accepțiune pot deveni elementele ce dirijează organizarea procesului de învățămînt.

2. Utilitatea formulării obiectivelor

Formularea obiectivelor instructiv-educative ale geografiei are o deosebită utilitate în organizarea și reglarea procesului de învățămînt, evaluarea rezultatelor, selectarea conținuturilor specifice, activitatea profesorului etc.

Obiectivele instructiv-educative specifice, formulate în termeni „practici" și puse la îndemîna cadrelor didactice considerăm că pot contribui din plin la ridicarea eficienței predării geografiei în școală. Dacă acestea devin elemente directoare în predare (cum este programa școlară pentru structurarea conținuturilor) și nu numai cu caracter „consultativ", la latitudinea profesorului, eficiența utilizării lor va crește. De aceea sugerăm în rîndurile de față metodologia elementară de construire a lor, pentru a fi utilizată în acest scop de cadrele didactice. La acest nivel ne preocupă în primul rînd precizarea locului și funcției obiectivelor în activtatea de predare la clasă, adică pentru organizarea procesului instructiv-educativ.

3. Obiectivele în organizarea procesului de învățămînt

Aici ne interesează în principal elementele organizării procesului de învățămînt, construirea practică a obiectivelor și felul în care direcționează procesul însuși.

3.1. Elementele organizării procesului de învățămînt

În organizarea practică la clasă a lecției utilizăm următoarele elemente, în succesiunea lor (acestea pot deveni ca atare însuși „planul lecției"): a) obiectivele specifice, formulate explicit (care înlocuiesc „scopurile" lecției); b) conținutul specific (redat sub forma unor „idei majore"); c) ansamblul de metode și mijloace pe care ne propunem să-l utilizăm; d) activitatea elevilor; e) sistemul de întrebări, probleme, explicații, demonstrații etc. (care descriu logica și succesiunea momentelor lecției); f) modalitățile de fixare a cunoștințelor și de verificare a lor. Se observă de aici că obiectivele devin un „domeniu de referință" al organizării procesului.

3.2. Construirea obiectivelor

Construirea obiectivelor (la nivelul unei lecții, capitol, an școlar) implică concretizarea tipurilor de obiective specifice (redate la 1.2.) la conținuturile respective presupuse de programă. Procesul este în principal, inductiv, pornind de la prevederile programei, care se „traduc" în obiective, proprii fiecărui capitol, teme, lecții. Redăm un exemplu de procedură :

Lecția : „Încălzirea atmosferei" (cl. a V-a) : După parcurgerea acestei lecții, elevul trebuie să dobîndească următoarele comportamente (redate sub forma obiectivelor) :

a) *Cunoaștere :* Să redea corect noțiunile noi (căldură internă, externă, zonele de căldură : caldă, temperată, rece) ; Să arate variațiile temperaturii aerului în funcție de latitudine, anotimp, altitudine ; Să definească zonele de căldură.

b) *Înțelegere :* Să dovedească înțelegerea încălzirii indirecte a atmosferei, prin intermediul suprafeței terestre ; Să dovedească înțelegerea încălzirii inegale a suprafeței terestre, datorită înclinării axei, mișcării de revoluție și poziției pe glob.

c) *Metode și tehnici :* Să dobîndească deprinderea de a utiliza un termometru, pentru aprecierea temperaturii aerului ; Să redea empiric temperatura aerului în orice moment al zilei și anului (acest obiectiv se atinge după numeroase exerciții, începînd din cl. a III-a).

d) *Aplicare :* Să extrapoleze corect date de temperatură (în latitudine, în altitudine).

e) *Convingeri :* Să fie convins că în încălzirea suprafeței terestre nu se vor manifesta schimbări bruște, care să dăuneze vieții.

Aceste obiective („practice") prezentate detaliat, oferă cadrul concret de referință în organizarea lecției. În mod obișnuit ele nu mai trebuie redate pe tipuri de comportamente (cunoaștere, înțelegere etc.), ci în mod sumativ și eventual în formulări mai sintetice.

3.3. Obiectivele și organizarea predării

Exemplul de mai sus ne ajută să înțelegem mai bine cum pot deveni *obiectivele* elemente generatoare ale organizării procesului de învățămînt ; o dată stabilite în acest fel (a), în raport cu ele, vom descrie și celelalte elemente :

(b) Conținutul specific, în acord cu textul din manual, se va axa pe următoarele idei majore : 1. Căldura externă, primită de la Soare, stă la baza încălzirii suprafeței terestre ; 2. Atmosfera se încălzește indirect, prin mijlocirea suprafeței terestre ; 3. Temperatura scade în latitudine și altitudine ; 4. Datorită încălzirii neuniforme, se formează zonele de căldură.

(c) *Metode :* expunerea sistematică, demonstrația, conversația etc. ; *Mijloace :* globul geografic, materiale intuitive, desene, termometru etc.

(d) *Activitatea elevilor :* notare, observare, lucru cu fișe de activitate independentă, rezolvarea unor probleme.

(e) *Întrebări și probleme :* în afara celor din manual se pot formula o altă serie de întrebări și exerciții adecvate (extrapolarea datelor, calculul unor temperaturi medii, aprecierile empirice ale elevilor etc.).

(f) *Fixarea* cunoștințelor : prin întrebări finale, precizări, explicația elevilor.

(g) *Evaluarea* lor : prin itemuri specifice, într-o probă de control.

În acest mod se poate proceda și la alte clase, capitole, teme, lecții.

3.4. Alte exemple

Vom prezenta în continuare cîteva exemple de definire a obiectivelor, specifice anumitor clase, capitole și lecții *, fără a mai detalia celelalte elemente componente ale procesului de învățămînt, deoarece exemplul dat (3.3) este edificator.

a) *Obiectivele unui capitol*

După parcurgerea capitolului de „Geografie matematică" (cl. a V-a), elevii trebuie să dobîndească următoarele comportamente :

a_1) *Cunoaștere :* să precizeze locul Pămîntului în Univers ; să denumească planetele sistemului solar în ordinea depărtării lor de Soare ; să definească noțiunile de stea, planetă, satelit ; să precizeze principalele caractere fizice ale Lunii și planetelor Marte și Venus ; să recunoască fazele lunii ; să definească mișcarea de rotație și mișcarea de revoluție a Pămîntului și să cunoască durata lor ; să denumească și să explice consecințele acestor mișcări ; să descrie patru momente ale mișcării de revoluție ; să redea forma și dimensiunile Pămîntului ; să definească coordonatele geografice ale globului.

a_2) *Înțelegere :* să interpreteze raportul dintre mișcarea reală și mișcarea aparentă a Soarelui pe cer ; să dovedească înțelegerea forței de atracție ca principala cauză a rotirii planetelor în jurul Soarelui și a sateliților în jurul planetelor ; să extrapoleze datele cunoscute privind mișcările Pămîntului, în alte situații date ; să înțeleagă consecințele mișcărilor Pămîntului.

a_3) *Metode și tehnici :* să dobîndească deprinderea de a stabili poziția pe glob a diferitelor puncte, în funcție de coordonatele geografice ; să calculeze ora pe glob în orice punct, în funcție de o oră dată ; să traseze corect pe un glob sau hartă, coordonatele geografice.

a_4) *Aplicare :* să calculeze viteza de rotație a Pămîntului și de revoluție în jurul Soarelui, în funcție de distanță și timp ; să explice principalele caracteristici ale mișcării de rotație și revoluție în alte condiții (de ex. : mișcarea de rotație de 48 ore, 12 ore etc., iar mișcarea de revoluție de 1/2 an, 2 ani etc.).

a_5) *Formarea convingerilor :* să fie convins că Universul este nesfîrșit ; să fie convins că în viitor nu sînt posibile cataclisme cosmice (căderea Pămîntului în Soare, răcirea Soarelui etc.) ; să fie convins de posibilitatea cunoașterii și folosirii spațiului cosmic de către om.

Aceste obiective (în număr de 22) se realizează pe parcursul a 8 ore de predare ; se recunosc aici obiectivele specifice fiecărei lecții, dar într-o formă generalizată. Dacă la sfîrșitul acestui capitol elevul a dobîndit comportamentele de mai sus (descrise de obiective), atunci procesul de învățămînt care a dus la realizarea lor a fost eficient. (Acest lucru se poate evalua printr-o probă de control construită pentru această secvență de învățare și care se aplică la sfîrșitul capitolului.)

b) *Obiectivele unei lecții.* Aici nu mai facem în mod explicit distincția între tipurile de comportamente, mărginindu-ne la o prezentare globală. În acest sens, prezentăm două exemple.

(1) Lecția *Subcarpații* (Geografia R.S. România, cl. a VIII-a) :

După parcurgerea acestei lecții, elevii trebuie să dobîndească următoarele comportamente : să redea principalele caractere ale Subcarpaților (structură cutată, fragmetnare mare, formarea lor prin încrețire etc.) ; să denumească principalele subdiviziuni și depresiuni subcarpatice ; să compare caracterele Subcarpaților cu ale Carpaților ; să explice rolul condițiilor naturale în popularea teritoriului subcarpatic ; să redea principalele resurse naturale ; să localizeze corect (pe o fișă de lucru) Subcarpații și subdiviziunile lor ; să denumească și să explice măsurile de combatere a unor fenomene negative (torențialitatea, alunecările de teren).

---

*) v. *Octavian Mîndruț*, „Modalități de îmbunătățire a predării geografiei în ciclul primar", „Revista de pedagogie" nr. 3/1976 ; „Individualizarea și operaționalizarea însușirii cunoștințelor de geografie în liceu", „Revista de pedagogie" nr. 1/1976.

(2) Lecția *Orașele* (Geografia R.S. România, cl. a VIII-a), obiective : să denumească și să localizeze pe hartă (harta de contur din fișa de activitate) principalele orașe ale țării (obligatoriu cele mai mari de 100 000 locuitori și cîteva mai mici) ; să înțeleagă și să explice continuitatea și dezvoltarea rețelei urbane din țara noastră ; să indice criteriile de clasificare a orașelor ; să stabilească relațiile dintre dezvoltarea economică și cea urbană a principalelor orașe ; să stabilească relațiile dintre orașe pe un anumit teritoriu (o unitate naturală, istorică sau administrativă) ; să explice relațiile dintre repartiția orașelor și condițiile naturale (forme de relief, rețeaua hidrografică etc.) ; să dobîndească deprinderea de a caracteriza din punct de vedere geografic un oraș (poziție, condiții naturale, populația, structura economică etc.) ; să precizeze evoluția și dezvoltarea orașelor în viitor.

După precizarea acestor obiective, se poate construi, pentru fiecare caz în parte, modul de organizare a procesului de învățămînt, cu explicitarea fiecărui element în parte (după exemplul 3.3).

*

Din cele arătate se poate observa că organizarea procesului cîștigă în calitate, precizie, eficiență, în condițiile precizării explicite a obiectivelor instructiv-educative specifice, redate în termeni „practici". Construirea obiectivelor (iar apoi a procesului) pe baza tehnicilor de mai sus este o operație utilă (chiar dacă la început mai puțin simplă), care contribuie la sporirea eficienței predării geografiei, și în acest fel, la ridicarea nivelului de pregătire a elevilor.

GRUPURILE DE MINORI DIN CASELE DE COPII
(aspecte caracteristice)

ALEXANDRU DARIE
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Referindu-se la noțiunea foarte largă de „grupuri umane", teoreticienii disting următoarele realități : mulțimea, care desemnează o simultaneitate de persoane ; grupa, semnificînd o adunare de individualități în care scopurile corespund — în parametrii lor generali — tuturor membrilor ; grupul primar semnificînd comuniune de scopuri, relații de colaborare, solidaritate ; grupul secundar semnificînd organizare formală și ierarhie normată din exterior (1). Specificăm faptul că între realitățile sociale amintite mai sus trebuie să fie ceva care le diferențiază, ca, de exemplu, structura, durata, relațiile dintre indivizi, scopurile, acțiunile comune ; amintim, de asemenea, faptul că între grupurile umane pot exista strînse interacțiuni așa încît, în interiorul unui grup secundar pot apărea fenomene de grup primar, sau, de grupă. Încercînd definiții se afirmă : grupul este o unitate colectivă reală, dar parțială, direct observabilă și fondată pe atitudinile colective, continue și active în fața unei opere comune de realizat : el exprimă unitate de atitudini, de realizări și conduite, care formează un cadru social structural, mergînd spre o coeziune relativă a formelor de sociabilitate (2). În virtutea acestei definiții concludem că viața colectivă nu se prezintă, pentru observator, cu un tip de grupări strict definite, ci apare ca o gamă foarte complexă și mobilă de tipuri cu caracteristici foarte variate. În privința grupărilor restrînse se afirmă că ele corespund unor dimensiuni specific umane, precum nevoia de relație, de autoevaluare, autocunoaștere ș.a. și se mențin sub forme diferențiate și numeroase de-a lungul modificărilor impuse de civilizație. În astfel de grupări este cel mai bine exemplificată noțiunea de apropape, de solidaritate, de echilibru cognitiv și afectiv. Referindu-se

la grupările restrînse (grupul mic), unii teoreticieni după ce fac distincția dintre grupul primar (relații directe între membrii grupului) și grupul secundar (relații indirecte, mijlocite) afirmă că grupurile primare sînt asociații cu un număr limitat de membri și cu relativă intimitate ; alți teoreticieni, completînd parcă, părerile de mai sus, afirmă că un astfel de grup este format dintr-un număr mic de persoane în care fiecare poate comunica cu toți ceilalți membri, nu prin intermediul unei persoane interpuse ci „față în față" (3).

Cunoașterea reciprocă, comunicarea, intimitatea dintre indivizi are inclusă în sine o anumită stare de interacțiune între membrii grupului ; se afirmă chiar că esența unui grup nu este atît similaritatea, cît mai ales interdependența membrilor lui. Un grup poate fi considerat ca un întreg dinamic ; aceasta înseamnă și faptul că o modificare în starea unei subdiviziuni oarecare poate schimba starea unei alte subdiviziuni (4).

Interacțiunea membrilor unui grup în condiționarea funcționalității grupului nu se desfășoară fără un obiectiv real, fără o sarcină anume : axa motivație-scop, pe un traiect marcat de mijloace, tehnici, comportamente individuale etc., este vitală pentru grupurile mici. Se afirmă chiar că determinantă pentru un grup mic este existența unei structuri interne care să regizeze jocul interacțiunilor. Această structură constă într-un sistem rudimentar sau complex, latent sau explicit de statute și roluri, articulate între ele, sisteme care dau grupului consistență și îi permit să se mențină și să funcționeze (5).

Accentul cade așadar pe sistemul de interacțiuni, sistem ce are subsumat în el existența și funcționalitatea statutelor și rolurilor din grup.

Ne propunem să realizăm o analiză a unor elemente componente ale grupului, de minori din casele de copii, ca grup social. Acceptăm de la început că prin „grup de minori din casele de copii" se înțelege orice colectiv cu caracter temporar sau permanent existent în spațiul ambiental marcat — imaginar — de scopurile instructiv-educative specifice ce determină activitatea de ansamblu a casei de copii.

Grupurile de minori din casele de copii propunem să fie clasificate în următoarele categorii :

a)

grupuri esențiale — corespund condiției de minor (indiferent de clasa școlară în care se află) din comunitatea casei de copii ; în aceste grupuri liderul formal este un adult cu statut de educator.

Liderul informal, din rîndul minorilor, este impus de buna pregătire școlară și de gradul în care răspunde solicitărilor de colaborare cu ceilalți membri din grup ; sînt grupuri ce corespund etapei inițiale de organizare a unui sistem de autoconducere în casa de copii, dar funcționarea lor este permanentă (și după realizarea sistemului de autoconducere), dată fiind sarcina instructiv-educativă principală pe care o au de realizat ;

b)

grupuri preferențiale — sînt grupuri impuse de specificul preocupărilor de timp liber a minorilor ; prin caracterul instructiv-educativ cu nuanță diferențiată net recreativă, conținutul activității acestor grupuri contribuie la dezvoltarea multilaterală a personalității copilului ;

c)

grupuri funcționale sînt grupuri generate de specificul activităților particulare din comunitatea minorilor ; aceste acțiuni asigură stabilitatea și optimul funcțional al întregului sistem de autoconducere și acoperă toate zonele activităților specifice din casa de copii, aducîndu-le în contextul unui sistem unitar și dinamic ; sînt grupuri în care liderul minor are deopotrivă statut de lider informal și formal, statut impus de gradul de adeziune la parametri specifici ai activității grupului structurat, și evident, la parametrii activității generale a comunității.

Structura grupului de minori din casele de copii cuprinde în general următoarele elemente definitorii :

a)

talia grupului — un grup de minori din casa de copii poate fi larg (exemplu, grupurile esențiale), mijlociu (exemplu, grupurile funcționale) sau restrîns (exemplu, grupurile preferențiale) ; rolurile și statusurile membrilor grupului sînt în directă relație cu scopurile grupului ; în grupurile preferențiale liderul minor al grupului se poate schimba rapid în funcție de specificul activității la un moment dat. În grupurile funcționale stabilitatea liderului este mai mare, el fiind mai mult un lider formal, impus de conducerea casei de copii și de educatori, dar, după consultarea opiniei membrilor grupului. Grupurile esențiale (grupurile largi) pot avea mărimea impusă de numărul de elevi existenți la un moment dat într-o clasă școlară anume ; liderul minor are (aproape) funcțiune simbolică, liderul adult formal avînd sarcini precise.

b)

modul de acces în grup — poate fi deschis, ca în cazul grupurilor esențiale, închis, dar numai temporar ca în cazul grupurilor funcționale. În aceste grupuri struc-

turate specific pe genuri de activitate : gospodărească, tehnico-productivă, cultural-sportivă, de disciplină etc. stabilitatea membrilor grupului se impune pe o perioadă de 3—6 luni, după care realizarea unei „mișcări" între componenții grupurilor este necesară, numărul membrilor grupurilor rămînînd aproximativ egal ; „mișcarea" respectivă este necesară pentru ca într-un interval anumit (12—16 luni) un minor din casa de copii să poată trece prin toate grupurile funcționale.

Modul de acces mai poate fi condiționat, ca în cazul grupurilor preferențiale, în care pasiunea culturală sau sportivă condiționează participarea la viața grupului.

c)

structura rețelei de comunicare și a schimbului de informații este impusă atît de talia grupului cît și de modul de acces în grup. Rețeaua de comunicare din grupurile de minori din casele de copii este o rețea în „roată", una din „bornele" roții fiind ocupată de liderul adult (educatoarea) care este acceptat de minori drept component al grupului. Schimbul de mesaje se realizează direct, nemijlocit ; poate doar în cazul grupurilor esențiale poziția liderului adult să fie modificată ; aici educatorul (liderul adult) se află, cel puțin în faza inițială, în centrul rețelei de comunicare.

Într-o cercetare efectuată în anul 1976 am calculat pentru două grupuri de minori din casele de copii (din Bacău și Piatra Neamț), **indicile de coeziune** și **indicile de solicitare.** Menționăm următoarele : subiecții erau fete între 12 și 13 ani și trăiau în comunitatea casei de copii de 2—3 ani ; specificăm, de asemenea, că educatoarele celor două grupuri de minore aveau multă experiență practică.

Calculul indicelui de coeziune, realizat prin raportarea numărului reciprocităților pozitive (NR), la numărul subiecților din grup (NS) nu ne-a relevat aspecte inedite ; media indicelui pe grup fiind de 0,76 pentru grupul de minore din casa de copii de la Bacău și 0,80 pentru grupul de minore din casa de copii de la Piatra Neamț.

Calculul indicelui de solicitare, rezultat din raportarea numărului celor ce solicită un anume membru al grupului („Scrie-ne patru colege cu care ai vrea să locuiești în cameră"), la numărul total de membri din grup minus unul (subiectul însuși) după formula $\frac{n \cdot a}{nb-1}$ ne-a relevat un aspect foarte interesant și anume : pentru un mare număr de subiecți indicele de solicitare a fost cuprins între 0,65 și 0,85, dar — și aici apare aspectul interesant — a apărut necesitatea de a calcula indicele de solicitare și pentru educatoare, întrucît și ele primiseră opțiunea unui mare număr din componentele grupului (alte întrebări au fost : „Scrie-ne numele celor cu care te înțelegi „foarte bine" și „Care sînt cele trei prietene ale tale"). Indicele de solicitare pentru educatoarea din Bacău a fost 0,70, iar pentru educatoarea din Piatra Neamț a fost 0,75. Aspectul întîlnit în cercetarea noastră ne-a generat următoarea întrebare : oare elevele consideră educatoarea un membru al grupului lor ? și dacă da, de ce ? Este o problemă asupra căreia ne vom opri și în cercetările viitoare.

Educatorul, personalitate de maximă importanță în activitatea casei de copii, ocupă după părerea noastră rolul unui membru al grupului. Această calitate de membru al grupului îi este impusă de comunitatea minorilor care văd în educator nu un cadru didactic, ci un părinte, un sfătuitor, un frate mai mare. Așa se face că putem vorbi la nivelul caselor de copii de existența unui lider minor (copil), dar și a unuia adult, acesta fiind participant activ la viața întregului grup, al întregii comunități, are toate șansele să devină unul din liderii informali ai minorilor.

Activitatea educativă din casa de copii este o activitate complexă : exigențele ei pornesc de la premisa că minorul nu poate beneficia de influența educativă a familiei sale de proveniență și că se află sub directa supraveghere a mediului educativ al casei de copii 24 de ore din 24. Din această cauză climatul afectiv al comunității sociale care este casa de copii este determinant în formarea și dezvoltarea personalității copilului. Un aport deosebit la crearea unui climat afectiv educogen care să favorizeze astfel activitatea generală de formare a minorului îl pot aduce activitățile de grup : determinante în menținerea sistemului educativ — casă de copii — activitățile de grup adjuvă procesul statuării interrelațiilor individuale pe terenul ferm al colaborării și ajutorului reciproc, determinînd îmbogățirea conținutului comunicării interindividuale și marcînd etapele procesului de socializare a individului. În cadrul activităților de grup, minorul „exersează" roluri și statusuri pe care comunitatea socială a casei de copii i le atribuie periodic, acumulînd de fapt premise pentru viitoarea sa integrare optimă în societate (6).

Și în acest context rolul educatorului are o rezonanță normativă cu condiția aderării necondiționate la grupul minorilor. El poate și trebuie să fie membrul informal al grupului, un conducător prin opinie colectivă, un membru din grup dispus oricînd să încurajeze și să corijeze o acțiune, în acord cu grupul întreg. Sensul adultului (educator) într-un astfel de grup trebuie să fie acela de a căuta alături de grup mereu perspectiva în structura activității grupului.

Aderînd la grup, devenind o condiție a existenței grupului și a bunei lui funcționări, educatorul de fapt își îmbogățește activitatea prin paliere noi, admițînd ideea că forța educativă a unui grup structurat optim pe un anume gen de activitate, este evident mai mare. Structurîndu-și activitatea

în consens cu noile cerințe ale grupului, educatorul își impune sieși noi coordonate de perfecționare profesională, și, poate, nu numai profesională. Tocmai de aceea cunoașterea grupurilor de minori din casele de copii, a dinamicii lor specifice poate contribui la creșterea gradului de eficiență educativă a caselor de copii.

BIBLIOGRAFIE

1. **M. ZLATE, Psihologia socială a grupurilor școlare**, E.D.P., București, 1972.
I. **NICOLA, Microsociologia colectivului de elevi**, E.D.P., 1974.
A. **NECULAU, Grupul social și adolescentul**, în vol. **Adolescență și adaptare**, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, Filiala Iași, 1974.
A. **ANZIEU, J. I. MARTIN, La dynamique des groupes restreints**, Paris, PUF, 1969.
2. **G. GURVITCH, La vocation actuelle de la sociologie**, Paris, P.U.F., 1957.
3. **C. V. CIOCÎRLAN, Relațiile interpersonale**, București, Ed. politică, 1974.
4. **K. LEWIN, Resolving social conflicts**, New York, 1940.
5. **J. MAISONNEUVE, La psychologie sociale**, Paris, 1969.
6. **AL. DARIE, Grupurile informale și pregătirea elevilor pentru muncă**, în vol. ***Pregătirea pentru muncă — obiectiv al învățămîntului***, Alexandria — iunie, 1971.
AL. DARIE, TOMA STAN, Valorizarea grupurilor informale, Revista de pedagogie, septembrie 1971.

UTILIZAREA FILMULUI DIDACTIC ÎN LECȚIA DE LIMBI STRĂINE

OCTAVIAN OPRICĂ
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

1. Dacă filmul didactic este relativ vechi, cam de la începuturile cinematografiei (prof. Gh. Marinescu făcea studii de kinestezie pe pacienții săi la începutul secolului), utilizarea lui în predarea-învățarea limbilor străine s-a făcut sporadic pînă la apariția metodei audio-vizuale. Metoda audio-vizuală i-a conferit statut de mijloc didactic indispensabil în această formă de învățare și a stabilit și o tehnologie de utilizare a lui.

2. Resursele filmului și elementele care îl deosebesc de celelalte mijloace didactice sînt următoarele :

a) **combinarea sunetului cu mișcarea.** În învățarea limbilor străine stimulul auditiv este specific, iar cel vizual numai un suport situațional sau semantic. Din această cauză suportul vizual nici nu este considerat indispensabil (ca în unele variante ale metodei audio-linguale) ;

b) **motivarea învățării prin factori culturali.** Filmul de limbi străine are meritul de a reda contextul larg în care se plasează personajele, aducînd informații privind atitudinea, mediul geografic și social, precum și o notă de autenticitate ;

c) **elementele de paralimbaj** (kinesics). Gesturile și mimica sînt elementele înso-

țitoare permanente ale exprimării orale. Ele pot trăda un vorbitor care reproduce fidel „accentul" unui vorbitor nativ, dar care nu poate să însoțească exprimarea cu gesturi adecvate sau folosește gesturi nepotrivite ;

d) **decodarea mai puțin ambiguă a mesajului.** Dacă pornim de la premisa că limba străină trebuie învățată prin raportare la realitate și nu la un element intermediar cum ar fi limba maternă, atunci realitatea dinamică este simulată sau redată cel mai bine de film. Oferind un cadru larg și o secvență de situații, mesajul sonor este asociat fidel cu o anumită situație și înlătură în bună măsură ambiguitatea oricăror imagini fixe.

3. Producția de filme didactice a ajuns la cifre semnificative. Studiourile BBC dau pe piață anual 2—3 serii de filme pentru învățarea limbii engleze ca limbă străină, iar studiourile CREDIF ajung la performanțe și mai mari, prin cooperare cu alte centre naționale. În R. F. Germania studiourile din Bremen au trecut deja de faza experimentală a producției lor. Am putut urmări prin televiziune cîteva din aceste realizări dintre care să nu uităm deosebit de interesantele filme produse de studiourile sovietice.

In țara noastră, cu un început timid acum cîțiva ani, am ajuns să avem cîteva filme didactice pentru predarea limbilor străine, cu toate că sîntem încă la nivelul căutărilor unor formule eficiente. Căutările în acest domeniu au plecat de la reproducerea, mai mult sau mai puțin fidelă, a atmosferei unei săli de clasă și au ajuns astăzi la imaginea situațională ca suport al dialogului real, care aproximează ceea ce se poate întîlni în viața reală. Evident că filmul își caută loc printre celelalte mijloace didactice (tabloul de fetru, folia de retroproiector, diafilmul, diapozitivul, discul, banda de magnetofon) într-un **complex multi-media** ca parte a tehnologiei didactice.

4. Utilizarea filmului în lecția de limbi străine trebuie să aibă în vedere tocmai ce este specific acestui mijloc. El nu urmărește să suplinească lipsa altor mijloace și nici să dea totul. Filmul oferă punctul de plecare în învățare, pe care se brodează activitatea a 1—2 ore de clasă. Utilizarea filmului cere o pregătire didactică și tehnică minuțioasă, mai complexă decît la celelalte mijloace și de aceea poate unii profesori se vor feri să integreze acest mijloc, din cauza complexității sale tehnice și didactice.

Înainte de desfășurarea lecției se vizionează și se analizează filmul pentru a se extrage elementele asupra cărora se va insista. Dacă există scenariul scris, acesta se va multiplica în suficiente exemplare pentru întreaga clasă. Dacă nu, se va face acest lucru. Se vor consulta și eventualele indicații care însoțesc de obicei filmele didactice. Filmul va fi pus în aparat înainte de oră, iar la începutul orei, fără nici o pregătire prealabilă, se va rula o dată pelicula. Filmele cele mai eficiente nu depășesc 10—12 minute, așa că atenția nu va slăbi prea mult și nu este nevoie de o motivație suplimentară, deoarece mijlocul în sine oferă suficientă motivație prin noutate. După prima vizionare se face o discuție asupra tematicii generale a filmului, cu întrebări din partea profesorului. Se caută să se determine cît s-a reținut după primul contact. Se fac unele precizări, iar alte nedumeriri se lasă în suspensie (Did he say „Good morning" or „Good afternoon" ?) pentru a avea o bază motivațională a urmăririi din nou a filmului. În acest timp se face și derularea filmului, care nu va deranja prea mult dialogul (în total 5—6 minute). La reluare, elevii vor urmări în special punctele cheie ale dialogului asupra cărora au rămas nedumeriri create de întrebările profesorului. După a doua vizionare (10—12 minute) se va relua dialogul, punctîndu-se anumite momente și replicile care le însoțeau :

e. g. (cînd a luat bagajele) Can I have your baggage, sir ? *

(nu era data respectivă) You' ve got the date wrong.

(presupunere de situație) It must be our guide

(sau despre restaurant) : It's lovely here and the music is wonderful.

Se distribuie apoi scenariile, care cuprind numai dialogul și comentariile din film, fără alte indicații. Se face o lectură pe roluri cu cei care se oferă și se subliniază pe text expresiile avute în vedere pentru exersare. Ca temă se poate cere copierea acestor structuri în caiete.

La lecția următoare se reia filmul și se fac exersări ale dialogului, integral, cu toată clasa și, individual, pentru testare (10' + 20' exersare). La următoarea vizionare — în funcție de nivelul clasei și de motivația elevilor — se poate cere ca elevii să reproducă din memorie replicile dialogului (sau numai pe cele subliniate), cu sonorul filmului închis, iar în cazul unor clase de elevi mai puțin avansați (anul II de studiu) se pot citi replicile în timpul proiectării, într-o ambianță nu prea obscurizată, pentru ca cititul să fie posibil.

---

* Exemplificările sînt făcute după filmul **The Hotel — The Restaurant**, versiune în engleză a producției centrului IATC-București, la comanda OCMI al MEI.

5. Conținutul filmului didactic pe care îl avem în vedere **nu** pornește de la niște elemente gramaticale care să fie ilustrate prin imagine. Această cale ar prezenta unele avantaje ținînd de sistematizarea materialului, dar ar pierde din firesc, pentru că ar trebui renunțat la expresii compatibile cu situația, dar dificile din punctul de vedere al gramaticii formale. Condiționalul **(I'd like** to have a quiet table) ar trebui amînat, cînd de fapt el constituie o structură foarte frecventă în dialog. La elaborarea scenariului s-a avut în vedere în primul rînd firescul situațiilor. Dacă cel care învață va asocia limba străină cu împrejurări banale, el va simți că aceasta funcționează ca și limba maternă și își va forma o strategie de comunicare corectă, în cadrul căreia limba străină va funcționa fără inhibiții manifestate de obicei atunci cînd situațiile sînt foarte articifiale și nu dau ideea limbii ca instrument de comunicare, ci ca o descriere a ceea ce spun vorbitorii ei. O capcană pe care am evitat-o (cel puțin în intenție) a fost aceea a motivației pe care noi o numim ludică. Majoritatea cursurilor de limbi străine acceptă fără rezerve ideea că în învățare trebuie să fie ceva haz, conform zicalei că „all work and no play makes Jack a dull boy" (*numai treabă fără joacă face din Jack* un prostănac). Așa s-a perpetuat ideea unei anecdotici nebanale care să motiveze, să întrețină interesul, pentru învățare. Dar, ceea ce s-a cîștigat în interes s-a pierdut în ce privește învățarea și, mai precis, valoarea de transfer a învățării. Căci ceea ce învățăm în clasă nu trebuie să rămînă „bun pentru școală" la nici o disciplină și cu atît mai puțin la limbile străine. De fapt, cercetările au arătat că, în situațiile de viață, cel care a învățat o limbă străină folosindu-se hazul, o asociază în continuare cu un aspect hilar și are rețineri în a folosi limba în ansamblu în împrejurări mai mult sau mai puțin grave. Cum ar putea el să spună „What a good idea !" apreciind o sugestie lucrativă, cînd expresia s-a fixat în formele „What a man !" „What a day !" legate de întîmplări puțin cam ieșite din comun. Rămînem deci la ideea că motivația de învățare se poate crea și menține și în alte moduri, fără alterarea mesajului, care trebuie să rămînă cît mai aproape de întrebuințarea cotidiană. Mai amintim aici, ca răspuns la o posibilă remarcă că „se mai întîlnesc și situații hazlii", și criteriul frecvenței (un criteriu cantitativ) care funcționează la toate nivelele limbii și nu numai la fenomene și vocabular.

6. În încheiere, sugerăm celor care vor utiliza acest mijloc didactic, precum și celor ce se ocupă de pregătirea și perfecționarea profesorilor, următoarele :

— studierea unor lucrări de specialitate pe această problemă (nu neapărat referitoare la predarea limbilor străine) ;

— procurarea filmelor existente în țară, atît fabricate la noi, cît și aduse din alte țări ;

— deprinderea mînuirii aparatului de proiecție cinematografică încă din anii studenției ;

— preocuparea în vederea găsirii unor modalități specifice de utilizare la diverse niveluri de vîrstă (filmul este universal în această privință) ;

— dobîndirea unui simț critic care să ducă la crearea de filme mai bune, chiar pe plan local, care să impulsioneze dezvoltarea acestui mijloc.

Evident, nu uităm nici preocuparea de dotare, care se poate asigura eficient din producția de aparate de proiecție IOR în continuă perfecționare.

BIBLIOGRAFIE

1. **ION BRĂIESCU, Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine**, E.D.P., 1966.
2. **ION CERGHIT** (coord), **Didactica filmului școlar**, E.D.P., Buc., 1970.
3. **PIT CORDER, Language teaching and television**, Longman, London, 1959.
4. **VIRGINIA CREȚU, Mijloace moderne audiovizuale în școală. Opinii și realități**, E.D.P., București, 1972.
5. **KENNETH-RICHMOND, The Concept of Educational Technology**, Weinfeld, and Nicolson, London 1970.
6. **MARSHALL MC LUHAN, Pour comprendre les media** (engl. Understanding Media). **Les prolongements technologiques de l'homme**, Editions du Seuil, Paris, 1968.
7. **GASTON MIALARET, Psychopédagogie des moyens audiovisuees dans l'enseignement du premier degré**, UNESCO, Presse Universitaire de France, Paris, 1964.
8. **MARCEL SARAȘ, Mijloacele tehnice audiovizuale** (laboratorul lingvistic), E.D.P., București, 1967.
9. **B. F. SKINNER, Revoluția științifică a învățămîntului** (engl. **The Technology of teaching**), E.D.P., București, 1971.

UTILIZAREA MINICALCULATORULUI PENTRU PREDAREA MATEMATICII ÎN ȘCOALA GENERALĂ

(Un proiect al școlii viitorului)

VASILE ȘTEFĂNESCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice
GEORGETA TOADER
Școala generală nr. 51 — București

În ultima vreme mijloacele rapide de calcul își găsesc aplicații foarte variate în practica instruirii. În mai multe state există o experiență pozitivă cu privire la folosirea mașinilor electronice în predarea matematicii, chiar începînd cu vîrste școlare foarte timpurii, ca de exemplu cursul primar. Trecerea la învățămîntul general de 10 ani, precum și cerințele de a lega mai strîns matematica de instruirea tehnico-productivă a elevilor, fac tot mai complex procesul de instruire și educare în școală și înmulțesc sarcinile profesorului de matematică. Devine tot mai pregnantă necesitatea de a recurge în cadrul orelor de matematică la modele de exerciții și probleme cu date din realitatea tehnico-economică care să îmbrățișeze un evantai cît mai larg de specialități și care să reflecte esența matematică a celor mai variate probleme tehnice.

Spiritul aplicativ și caracterul interdisciplinar al predării matematicii în școală sînt două componente esențiale ale integrării învățămîntului cu producția. Cînd profesorul de matematică va renunța parțial la exerciții și probleme stereotipe cu date artificiale și va angaja un dialog viu cu profesorul maistru sau cu profesorii de fizică, biologie, geografie și chimie, atunci o serie de repere ale procesului de instruire matematică în școală se vor schimba, deplasînd centrul de greutate al matematicii școlare către o matematică a realității, a disciplinelor practice, către o matematică prezentă în predarea celorlalte discipline de învățămînt. Minicalculatorul este instrumentul cel mai simplu și cel mai economic care va face posibil acest transfer, întrucît rezolvarea majorității problemelor cu date reale necesită un volum mai mare de calcul decît cele cu caracter rutinier și tehnici speciale de lucru. Întărirea caracterului interdisciplinar al matematicii, a spiritului aplicativ nu duce la anularea conținutului logic al predării matematicii în școală, care în linii mari își va păstra structura actuală, ci dimpotrivă, realizînd aplicații cu date luate din practica vieții sociale, tehnice, economice vom mări interesul elevilor pentru matematică și vom contribui la pregătirea lor pentru viață.

Experimentul, inițiat în cadrul unui nou proiect de cercetare al institutului intitulat „Școala viitorului", a urmărit scopul de a oferi elevilor în cadrul lecțiilor obișnuite de matematică posibilitatea de a rezolva interesante probleme cu date reale, ca aplicații ale unor teme de algebră și geometrie. Experimentul s-a desfășurat în Școala generală nr. 51 din București la clasele VII și VIII. Recurgînd la ajutorul minicalculatorului, profesorul completează un formular special pe care este reprezentată o listă a instrucțiunilor care trebuie efectuate în cadrul rezolvării unei anumite probleme.

Pentru exemplificare prezentăm cîteva modele de lecții experimentale cu ajutorul minicalculatorului.

Pentru a mări rapiditatea și exactitatea calculelor, matematicienii au alcătuit la început tabele de calcul cu ajutorul cărora ei au rezolvat problemele foarte dificile pe care le puneau în diverse activități, practica socială.

Se cunosc din timpuri foarte îndepărtate tabelele pentru puterile numerelor, pentru extrageri de rădăcină pătrată etc. În decursul vremii, însă, caracterul problemelor care trebuiau rezolvate s-a complicat foarte mult și în raport cu ele, calculele au devenit foarte dificile. Aceasta

a condus oamenii la căutarea unor mijloace mecanizate pentru prelucrarea datelor numerice.

Mașinile mecanice au preluat o parte din operațiile de calcul efectuate de om, așa-numite de mînă. Așa, de exemplu, în operațiile de adunare la mașina mecanică sau electrică, rolul omului este numai acela de a înregistra valorile numerice ale termenilor. Efectuarea propriu-zisă a operațiilor de adunare revine mașinii.

Procedeele alese pentru rezolvarea unor probleme cu conținut numeric depind în mare măsură de disponibilitățile mașinii de calculat. Calculele se desfășoară la mașina de calculat după anumite reguli, mașina executînd operațiile în mai multe etape. Rezultatele intermediare sînt păstrate în memoria mașinii și utilizate prin anumite instrucțiuni la anumite momente ale desfășurării calculului. Pentru a înțelege mai bine funcționarea mașinilor de calcul, să analizăm organizarea calculelor atunci cînd ele se efectuează în mod obișnuit cu mîna. Principalul tip al lucrărilor în calculele așa-zise de mînă, îl constituie calculele după o formulă dată. Organizarea calculelor se face în acest caz într-o modalitate care permite în orice moment să găsim rezultatele intermediare și verificate. Pentru a rezolva o problemă trebuie să se determine mai întîi operațiile ce trebuie efectuate, ordinea lor, adică succesiunea operațiilor și modul de reținere și utilizare a rezultatelor intermediare.

Exemplu. Să se calculeze :

$$x = \frac{145 \times 15 + 155 \times 15}{16 : 8 + 24 : 8}$$

Acest exercițiu se poate rezolva în mai multe moduri.

a) O rezolvare a acestui exercițiu constă în efectuarea următoarei succesiuni de pași :

pasul 1 — se înmulțește 145 cu 15 ;
pasul 2 — se înmulțește 155 cu 15 ;
pasul 3 — se adună 145 × 15 cu 155 × 15 ;
pasul 4 — se împarte numărul 16 la 8 ;
pasul 5 — se împarte numărul 24 la 8 ;
pasul 6 — se adună 16 : 8 cu 24 : 8 ;
pasul 7 — se împarte (145 × 15 + 155 × 15), care s-a obținut la pasul 3 la (24 : 8 + 16 : 8) care s-a obținut la pasul 6 ;

b) O altă cale mai rațională de a rezolva acest exercițiu este următoarea :

$$x = \frac{(145 + 155) \times 15}{(16 + 24) : 8}$$

Se efectuează următoarele operații :

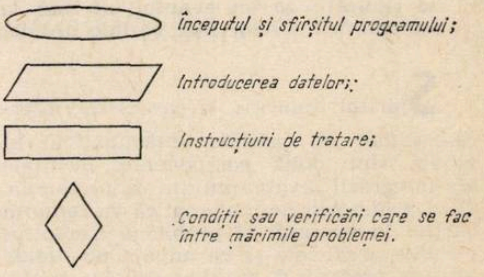
pasul 1 — Se adună 145 cu 155 ;
pasul 2 — Se înmulțește (145 + 155) cu 15 ;
pasul 3 — Se adună 16 cu 24 ;
pasul 4 — Se împarte (16 + 24) la numărul 8 ;
pasul 5 — Se împarte (145 + 155) × 15 la (16 + 24) : 8 ;

Observăm că alegerea celei de-a doua căi ne-a condus la un număr mai mic de pași sau operații.

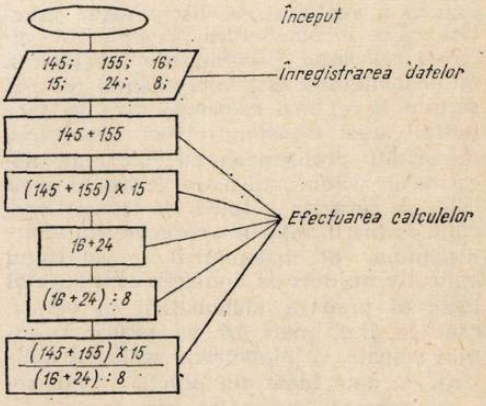
În aceste succesiuni de operații obținem și anumite rezultate intermediare pe care, de altfel, le folosim mai departe, într-o anumită ordine. Această succesiune a operațiilor, într-o anumită ordine, este denumită **rezolvarea algoritmică a problemelor date.**

Algoritmul este o suită organizată și finită de operații efectuabile, capabilă să rezolve o anumită clasă de probleme. A învăța un om să efectueze o anumită activitate înseamnă de fapt a-l face să-și însușească algoritmul de îndeplinire al acelei activități. Pentru efectuarea calculelor, algoritmul se scrie sub forma unei scheme de calcul care constituie una din modalitățile cele mai raționale și simplificate de descriere a algoritmilor de rezolvarea unei anumite probleme.

Într-o schemă de calcul se indică în mod clar și precis ce operații se efectuează și în ce ordine. Indicarea operațiilor într-o schemă logică de calcul se face folosindu-se diferite semne convenționale prin care se notează introducerea, prelucrarea, înregistrarea datelor și prelucrarea lor. Aceste semne convenționale sînt :



Particularitățile alcătuirii schemei de calcul se înțelege mai bine pe exemplul precedent.



Lista tuturor indicațiilor (de atribuire, de ordine, de calcul) se numește program. Un program de calcul poate fi alcătuit și sub forma unui tabel. În primele rînduri se trec datele problemei, iar în următoarele rînduri sînt trecute indicațiile care se dau calculatorului pentru rezolvarea problemei.

Dăm două exemple de calcul în care intervin și variabile, fiind necesară alcătuirea unui program.

Exemplul 1: Să se afle valoarea lui $Z = \frac{(a\ x + b)}{c\ x^2}$, unde $a = 5$, $b = 9$, $c = 9$, $x = 4$. Procesul de calcul care conduce la aflarea valorii lui Z este reprezentat în următoarea schemă:

pasul 1 $a \times x$ (1) $\times$ (4) $\longrightarrow$ (5)
pasul 2 $ax + b$; (5) + (2) $\longrightarrow$ (6)
pasul 3 xx ; (4) $\times$ (4) $\longrightarrow$ (7)
pasul 4 cx^2 ; (3 $\times$ (7) $\longrightarrow$ (8)
pasul 5 $(ax + b) : cx^2$; (6) : (8) $\longrightarrow$ (9)

Programul de calcul poate fi redat sub forma următorului tabel:

Număr instrucțiune	Conținutul instrucțiunii	Rezultate
1	a	5
2	b	9
3	c	9
4	x	4
5	(1)×(4)	
6	(5)+(2)	
7	(4)×(4)	
8	(3)×(7)	
9	(6) :(8)	

Această listă cuprinde programa instrucțiunilor codificate pentru calculatorul uman. În coloana 2 se indică operațiile de atribuire și operațiile propriu-zise ce trebuie efectuate. Așa de exmeplu, în rîndul (5) se indică operația de înmulțire între valoarea lui a (trecută în rîndul 1) și valoarea lui x (trecută în rîndul 4).

Ultimele cinci rînduri ale coloanei a treia sînt lăsate libere pentru a se trece rezultatele.

În rîndul 6 se indică o operație de adunare a rezultatelor obținute în rîndul (5), sau mai precis conținutul adresei de la numărul (5) cu cel înscris la numărul (2) și se trece rezultatul pe rîndul (6) la coloana (3) intitulată rezultate și așa mai departe.

Exemplul 2. Să se alcătuiască programul pentru calculul valorii polinomului $y = ax^2 + bx + c$ în punctul $x = x_0$. Dacă schema de calcul se alcătuiește după formula $y = ax^2 + bx + c$ atunci trebuie efectuate 5 operații.

pasul 1 — x_0x_0
pasul 2 — ax^2_0
pasul 3 — bx_0
pasul 4 — $ax^2_0 + bx_0$
pasul 5 — $ax^2_0 + bx_0 + c$

Dacă schema de calcul se alcătuiește după formula:

$$Y = x\ (ax + b) + c$$

atunci operațiile ce trebuie efectuate ar fi următoarele:

pasul 1 — ax_0
pasul 2 — $ax_0 + b$
pasul 3 — $x_0(ax_0 + b)$
pasul 4 — $x_0(ax_0 + b) + c$

Prin urmare utilizînd cea de-a doua metodă de calcul, numărul de operații poate fi redus cu unu.

În cazul în care avem de calculat valorile polinomului P(x), pentru aproximativ 100 de valori de variabile x, atunci numărul de operații va fi redus cu 100 după următorul program.

Numărul instrucțiunii	Conținutul instrucțiunii	Rezultate
1	a	
2	b	
3	c	
4	x	$x_1x_2x_3x_4$
5	(1)×(4)	
6	(5)+(2)	
7	6)×(4	
8	( )+	

Pentru a efectua operațiile intermediare se pot utiliza cu succes minicalculatoarele. Procedeul alcătuirii programului de calcul sub forma unui tabel este avantajos pentru utilizarea în procesul de învățămînt a mijloacelor rapide de calcul și se poate extinde de la problemele tipice școlare la probleme cu conținut tehnic. Se pot alcătui scheme logice și programe pentru diverse probleme cu conținut practic ca de exemplu:

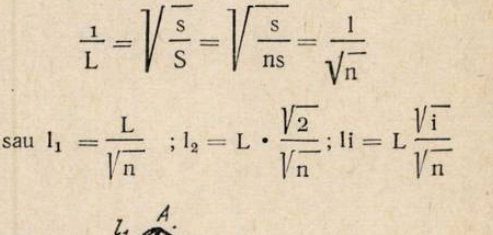
Să se întocmească programul de calcul pentru parcelarea unui lot de formă triunghiulară în n parcele egale.

Pentru alcătuirea programului de calcul se rezolvă mai întîi problema matematic. Fie S suprafața ABC și L = AB

Avem

$$\frac{1}{L} = \sqrt{\frac{S}{S}} = \sqrt{\frac{S}{nS}} = \frac{1}{\sqrt{n}}$$

sau $l_1 = \frac{L}{\sqrt{n}}$; $l_2 = L \cdot \frac{\sqrt{2}}{\sqrt{n}}$; $li = L\frac{\sqrt{i}}{\sqrt{n}}$



Se deduce formula: $li = \frac{\sqrt{i}}{\sqrt{n}}$ L(i=1,2,3,...n)

Pentru calculul valorilor li (i = 1, 2, 3, ... n) se alcătuieşte următorul program de calcul :

Numărul instrucţiunii	Conţinutul instrucţiunii	Rezultate
1	L	
2	n	
3	1	1 2 3 4
4	$\sqrt{(2)}$	
5	(1):(4)	
6	$\sqrt{(3)}$	
7	(5)×(6)	

Se observă că orice proces de calcul reprezintă de fapt prelucrarea informaţiei numerice. Organizarea calculelor de mînă este legată de păstrarea informaţiei (datele numerice şi programa de rezolvare se păstrează pe formularul schemei de calcul) ; prelucrarea informaţiei, adică efectuarea succesivă a operaţiilor aritmetice conform programei de calcul, folosind tehnica de calcul avută la dispoziţie (în acest caz deoarece datele numerice au valori aproximative, se preferă utilizarea minicalculatoarelor) ; dirijarea procesului de calcul, funcţie care este îndeplinită de om sau în cazul maşinilor electronice de comenzile speciale înregistrate în memoria maşinii.

Lista tuturor indicaţiilor date maşinii se numeşte programă. Ea dirijează întregul proces de calcul.

Modalităţi diferite de a întocmi organigrama unui program pot constitui repere esenţiale în iniţierea elevilor în noţiuni ca : limită, variabile, substituire, recursivitate, automaticitate. Se poate arăta elevilor pe numeroase exemple simple că reducerea numărului de instrucţiuni este un scop al calculului. Pentru început este necesar ca fiecare program să fie însoţit de calcule simple de mînă care permit controlul cîtorva rezultate parţiale şi de exerciţii simple, care cer utilizarea memoriei. Pentru elevii din clasele I—IV, iniţierea în folosirea memoriei se poate face programînd o suită bine ordonată de exerciţii, în care elevii efectuează calculul mintal şi apoi îl controlează cu maşina. Elevii vor constata că la anumite calcule este necesar să reţinem rezultatele intermediare, iar la altele nu este nevoie. În clasele mai mari elevii vor fi obişnuiţi să scrie numărul de instrucţiuni şi ordinea de desfăşurare a lor.

Pentru dezvoltarea capacităţilor de comparare şi abstractizare, cît şi pentru educarea creativităţii şi flexibilităţii gîndirii, o deosebită importanţă are rezolvarea problemelor în două moduri diferite. Fiecărui mod de rezolvare îi corespunde un anumit algoritm. Compararea diferiţilor algoritmi de rezolvare conduce la alegerea acelui algoritm care corespunde cel mai bine situaţiei şi mijloacelor de calcul alese. Rezultatele obţinute de noi în aplicarea minicalculatoarelor pentru rezolvarea a numeroase probleme cu conţinut practic, ca aplicaţii ale unor teme de geometrie sau algebră, ne îndreptăţesc să credem că ele aduc un mare serviciu la întărirea caracterului aplicativ al matematicii în legătură cu profilul diverselor meserii. Elevii dobîndesc capacitatea de a organiza un proces de calcul, de a raţiona asupra celor mai potrivite şi economice modele de rezolvare. Aceste aplicaţii constituie o perspectivă a şcolii viitorului care fără îndoială, va promova cu mai mult curaj spiritul inovator şi interdisciplinar al matematicii.

BAREMELE MINIME – OBLIGATORII DE CUNOȘTINȚE ȘI DEPRINDERI PENTRU CLASA I

VALENTINA FILIPESCU
șef de sector
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Aplicarea în ciclul primar a baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi se face în vederea „realizării obiectivelor instructiv-educative pe discipline și clase, a perfecționării, pe această bază, a conținutului învățămîntului, precum și a evaluării cît mai exacte a rezultatelor obținute de elevi și a sistemului de muncă al cadrelor didactice".

(M.E.I., Studiul privind creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar. Aprobat de Comitetul Politic Executiv al C.C. al P.C.R. în 10 dec. 1975)

Scopul întreit vizat prin introducerea baremelor minime-obligatorii pentru toți elevii claselor I-IV, în complexul măsurilor prevăzute de M.E.I. în vederea prevenirii eșecului școlar a prefigurat o cercetare experimentală menită să ofere soluții fundamentate științific pentru o serie de probleme spinoase ce se ridică în condițiile date ale învățămîntului nostru.

1. Punctul de vedere al cercetării *

Acțiunea de elaborare și aplicare a baremelor este călăuzită de **caracterul unitar și democratic al sistemului nostru de învățămînt,** în sensul menirii acestuia de a asigura întregii generații de elevi accesul la studii pe toate treptele școlare și condiții de pregătire cu șanse egale de succes. Totodată, se are în vedere principiul potrivit căruia întregul conținut al învățămîntului, ca de altfel toată activitatea instructiv-educativă, trebuie să urmărească dezvoltarea multilaterală, armonioasă a personalității elevilor pînă la nivelul cel mai înalt al posibilităților fiecăruia. În concordanță cu concepția de ansamblu asupra învățămîntului nostru general obligatoriu, **baremele se introduc în condițiile menținerii programelor școlare unice.** Programele sînt alcătuite astfel încît, respectînd particularitățile de vîrstă ale elevilor, asigură, în același timp, dezvoltarea lor, impulsionează și stimulează evoluția ascendentă a proceselor psihice ale copiilor sub influența învățării, contribuie la „transformarea zonei de dezvoltare imediată în dezvoltarea actuală" [1],

* Cercetarea se desfășoară în cadrul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice. În anul 1976 au fost elaborate baremele pentru clasa I de către un colectiv format din cercetătorii științifici principali M. Banto, E. Csengeri, M. Georgescu-Boștină, V. Filipescu și V. Ștefănescu. La sfîrșitul anului școlar curent, ca urmare a hotărîrii Biroului executiv al M.E.I., baremele respective s-au aplicat experimental într-un anumit număr de clase din fiecare județ. Concomitent, institutul a elaborat baremele pentru clasa a II-a, iar în următorii doi ani le va stabili și pentru clasele a III-a și a IV-a.

[1] T. A. VLASOVA, M. S. PEVZNER, Despre copiii cu abateri în dezvoltare, E.D.P., București, 1975, pag. 19.

întrucît se bazează nu numai pe funcțiile psihice și capacitățile deja formate, ci și pe cele potențiale, care începînd să apară în etapa respectivă, vor deveni caracteristice pentru etapele următoare de vîrstă.

Ca urmare, în cadrul cercetării, **baremele sînt concepute ca performanțe * minime-obligatorii pentru toți elevii în realizarea obiectivelor instructiv-educative finale, prevăzute în programele școlare.** Față de obiectivele finale, **baremele indică nivelul minim, absolut necesar de cerințe cărora trebuie să le facă față elevul,** la sfîrșitul anului școlar, **pentru a putea continua cu succes învățarea în clasa următoare,** în consecință, pentru a putea promova.

În cazul în care baremele ar reprezenta conținuturi ale disciplinei de învățămînt (și nu performanțe minime obligatorii în realizarea obiectivelor instructiv-educative urmărite prin studiul acesteia) s-ar impune introducerea în școală a două tipuri de programe : unele „minimale", altele denumite „maximale", „deschise", „orientative" etc. Acest fapt însă ar genera apariția inevitabilă a unor fenomene caracteristice învățămîntului dualist incompatibil — prin implicații și consecințe — cu politica noastră școlară. Este evident faptul că în practica didactică s-ar putea ajunge la scăderea exigențelor față de pregătirea elevilor, la desfășurarea activității instructiv-educative sub posibilitățile reale de care dispun cei mai mulți dintre ei, ar exista pericolul de a-i menține în mod nejustificat pe unii elevi, cel puțin un întreg an școlar, în condiții de subsolicitare intelectuală iar pe alții de suprasolicitare.

Programele de învățămînt unice nu determină prin ele însele omogenizarea, uniformizarea pregătirii elevilor. **În cadrul procesului de învățămînt desfășurat pe baza programelor unice,** este necesar să se țină seama de faptul că **același conținut se însușește de către elevii unei clase la nivele diferite de complexitate a operațiilor pe care le implică,** datorită într-o anumită măsură particularităților individuale ale copiilor. Astfel, potrivit diferitelor taxomonii ale activităților instructiv-educative [2], nivelele intelectuale de însușire a cunoștințelor se ierarhizează în : cunoaștere (recunoaștere, reproducere), înțelegere (translatare, interpretare, extrapolare), aplicare, analiză, sinteză, evaluare.

Practica școlară, pune în evidență faptul că nu toți elevii din clasă ajung să opereze la același nivel cu cunoștințele prevăzute în programe. Mulți reușesc să se ridice la nivele superioare — ca aplicarea, sinteza, evaluarea — alții (datorită dezvoltării lor psihice, modalităților de lucru ale învățătorului sau altor cauze), rămîn doar la nivelul recunoașterii și al reproducerii unor date, fapte, fenomene. În domeniul psihomotor — care are o pondere mare în ciclul primar, mai ales la clasa I — distingem, de asemenea, mai multe nivele de însușire a deprinderilor : imitarea, manipularea, realizarea unor serii de acțiuni consecutive, dezvoltarea deprinderilor, respectiv interiorizarea și automatizarea. Tot astfel și în însușirea valorilor afective, se parcurg ca nivele de complexitate crescîndă : receptivitatea, participarea, recunoașterea valorilor, organizarea lor în sisteme, formarea concepției despre lume și viață, pe baza ansamblului de valori, formarea conștiinței axiologice.

Un alt aspect de care este necesar să se țină seama în condițiile desfășurării procesului de învățămînt pe baza programelor unice constă în aceea că atît **obiectivele instructiv-educative finale cît și cunoștințele propriu-zise prevăzute în programă comportă grade diferite de dificultate.** La aritmetică, de exemplu, învățarea adunării în concentrul 1—10, ca obiectiv final prevăzut în programa clasei I, se realizează la mai multe nivele. Astfel, aflarea unui termen cînd se cunoaște suma și celălalt termen (exemplu $4 + ? = 7$) este o operație mai grea decît aflarea sumei a doi termeni dați (exemplu $(4 + 5 = ?)$, întrucît presupune efectuarea prealabilă în plan mental de către elev a operației inverse, aceea de scădere $(7 - 4 = 3$; deci $7 = 4 + 3)$. Dificultăți și mai mari presupune rezolvarea unei probleme cu cifre din același concentru, deoarece elevului i se cere în primul rînd să înțeleagă conținutul problemei, să fie capabil să o „judece", să poată transpune datele problemei în simboluri matematice și, în ultimă instanță, să efectueze corect operațiile. La citit-scris bunăoară, folosirea corectă în cuvinte a grupurilor de litere (che-chi, ghe-ghi) constituie un obiectiv final al disciplinei respective în clasa I. El însă prezintă dificultăți mai mari în cazul scrierii decît al citirii, iar scrierea după dictare este și mai grea decît copierea sau transcrierea.

În perspectiva considerațiilor de mai sus, **baremele minime** — prin metodologia elaborării lor — au tocmai menirea de **a indica nivelele de însușire a cunoștințelor și deprinderilor** prevăzute în programă, care s-au dovedit accesibile majorității elevilor, asigurîndu-le **pregătirea absolut necesară pentru a putea face față cerințelor din clasa următoare.** În cazul exemplelor analizate, experimentul desfășurat în scopul elaborării baremelor pentru clasa I a pus în evidență faptul că din eșantionul reprezentativ (de cca

---

* Într-o asemenea accepție — de performanțe minime ce trebuie atinse în mod obligatoriu pentru a se putea trece la o categorie superioară sau a se considera satisfăcătoare calitatea unui produs — baremele sînt utilizate și în alte domenii de activitate: sport, producție, transporturi etc.

2. **D. KRATHWOHL, B. BLOOM, B. MASIA, Taxonomie des objectifs pédagogiques** — tome I: domaine cognitif, trad. de l'americain par M. Lavalee, Education Nouvelle, Montreal, 1968—1970, **B. BLOOM, J. T. HASTINGS, G. F. MADAUS, Versiunea condensată a taxonomiei obiectivelor educaționale,** traducere în Caiete de pedagogie modernă, vol. 6, E.D.P., Buc. 1977.

000 de elevi) 51% nu reușesc, la sfîrșitul anului școlar, să rezolve probleme cu două operații, deși programa prevede rezolvarea problemelor chiar „cu mai multe operații". De asemenea, scrierea, în cuvinte, după dictare, a grupurilor de litere Ghe — Ghi reprezintă o cerință la care 23% din elevi nu se pot ridica la sfîrșitul clasei I, ei reușind însă, pe deplin performanța de a citi, a copia și a transcrie corect aceste grupuri de litere. Mai concludent este exemplul cerințelor privind respectarea alineatului, la dictare, sau redarea în scris, după dictare, a punctuației care nu pot fi atinse la acest nivel, după primul an de școală, de către un mare procentaj de elevi (70% și respectiv, 43% din totalul celor cuprinși în eșantion).

Asemenea nivele de realizare a obiectivelor instructiv-educative prevăzute în programă, care prezintă dificultăți pentru un mare număr de elevi, nu vor constitui bareme minime obligatorii la sfîrșitul clasei I, în vederea promovării acestora. Ele însă rămîn o preocupare permanentă pentru învățător, în vederea realizării lor depline de către un număr cît mai mare de elevi. **Desfășurînd cu ei o activitate diferențiată** — pe grupe și individuală — în funcție de capacități și pregătire, de ritmul de lucru, rezistența la efort etc., **cadrul didactic trebuie să-l stimuleze pe fiecare și să-i acorde sprijinul necesar pentru a obține rezultate cît mai bune.** Urmărirea prevederilor programei pînă la cel mai înalt nivel de realizare de către toți elevii trebuie continuată și în clasele următoare.

Avînd în vedere faptul că în domeniul activității școlare, performanțele realizate de elevi în procesul învățării se exprimă în compartimente, **baremele sînt formulate în termeni de obiective instructiv-educative comportamentale specifice,** care sînt parțiale, premergătoare, **subordonate obiectivelor finale.**

2. Valoarea practică, aplicativă a baremelor

Utilitatea practică a baremelor minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi se vădește în următoarele modalități de valorificare :

a) În practica școlară, ele constituie **auxiliare ale învățătorului pentru desfășurarea mai eficientă a procesului de învățămînt și îmbunătățirea continuă a activității sale cu elevii.** Aplicînd, în cursul anului școlar, scurte lucrări de control (reflectînd materia parcursă), alcătuite în conformitate cu baremele, învățătorul are posibilitatea să constate dacă toți elevii clasei au realizat cerințele pentru etapa respectivă, să identifice dificultățile pe care le întîmpină, lacunele pe care le au. Pe această bază, el va putea interveni imediat cu măsuri ameliorative, va acorda sprijinul adecvat elevilor care au greutăți, pentru a-i ajuta să-și ridice nivelul de pregătire, să se apropie de cei buni la învățătură.

b) **Baremele** oferă, totodată, **criterii unitare și obiective de promovare** a elevilor în funcție de pregătirea lor reală, ajutîndu-l pe învățător să diferențieze, cu mai multă precizie, reușita de eșec, să decidă, pe o bază riguroasă, asupra situației școlare a celor care — cu tot ajutorul primit în timpul anului — pun totuși probleme în ceea ce privește rezultatele la învățătură în sensul că, în final, nu au reușit să atingă nivelul performanțelor minime obligatorii stabilite ca fiind absolut necesare pentru a putea face față sarcinilor din clasa următoare. Aplicînd, la sfîrșitul anului școlar, probe de control pentru a evalua realizarea tuturor baremelor, învățătorul va putea să departajeze elevii care pot fi promovați la limită, de cei care nu vor trece în clasa următoare, pentru că pregătirea lor nu oferă certitudinea evoluției normale la învățătură, în condițiile unor cerințe sporite.

Probele finale de control se aplică în mod obligatoriu numai elevilor cu situație școlară la limită sau incertă. Pentru a se lua decizia asupra situației școlare a fiecărui elev din grupul respectiv, **rezultatele obținute la probele finale trebuie corelate cu observațiile curente ale învățătorului asupra activității de învățare** a acestuia în tot timpul anului.

Ierarhizarea elevilor promovați, ținînd seama de gradul pregătirii lor în raport cu obiectivele prevăzute în programa școlară, se va face aplicîndu-se sistemul de verificare și notare în vigoare, introducerea baremelor fiind complementară acestuia.

c) **În activitatea de îndrumare și control, baremele** reprezintă pentru directorii de școli și inspectorii de specialitate **instrumente de apreciere,** oferindu-le elemente pentru a constata progresul și randamentul elevilor, pentru a confrunta pregătirea lor reală cu notele obținute și pentru a-și putea întregi informațiile privind calitatea muncii învățătorului cu clasa.

d) **În acțiunea de perfecționare a programelor școlare,** baremele oferă **repere științifice,** validate experimental, **pentru precizarea** detaliată, în termeni comportamentali, a **obiectivelor instructiv-educative,** pe nivele de realizare, precum și pentru **adecvarea** mai bună a **conținutului învățămîntului la particularitățile de vîrstă ale elevilor.**

3. Metodologia elaborării baremelor

Temeiul științific al stabilirii baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprin-

deri pentru ciclul primar îl constituie rezultatele probelor de control ce se aplică în scopul măsurării nivelului la care realizează elevii obiectivele instructiv-educative finale, prevăzute în programele şcolare.

În vederea obţinerii datelor necesare elaborării baremelor pentru clasa I, la sfîrşitul anului şcolar 1975—1976, s-au aplicat probe de control la LIMBA ROMÂNĂ (Citire, Dezvoltarea vorbirii, Scriere, Cunoaşterea mediului înconjurător) şi ARITMETICA — discipline de bază, cu deosebită valoare instrumentală, hotărîtoare pentru progresul şcolar al elevului în clasele următoare.

Probele de control se aplică în ultimele săptămîni ale anului şcolar, după ce a fost parcursă întreaga materie prevăzută în programă.

Eşantionul experimental cuprinde cca 6 000 de elevi şi este alcătuit pe straturi, astfel încît să fie reprezentativ pentru populaţia şcolară de vîrsta respectivă. El este acelaşi de la clasa I pînă la clasa a IV-a inclusiv, pentru a se asigura obţinerea unor date experimentale veridice şi concludente din punct de vedere statistic-informaţional şi pedagogic.

Generalizarea baremelor în practica şcolară necesită validarea lor prealabilă în cadrul unui experiment mai larg, cuprinzînd un eşantion naţional de elevi.

În vederea obţinerii unor date corecte, ca bază pentru stabilirea baremelor pentru clasa I, rezultatele probelor de control au fost supuse unor serii de prelucrări statistico-matematice *. Dintre acestea menţionăm doar unele operaţii, esenţiale pentru evidenţierea metodologiei şi a tehnicii de lucru :

— Calcularea punctajelor obţinute de fiecare elev la fiecare item din probele aplicate.

— Raportarea punctajelor brute la o scară de valori, pentru a se obţine punctajul proporţional, necesar utilizării unui sistem comun de măsurare a rezultatelor la toate probele.

— Calcularea indicelui de dificultate al fiecărui item. Valoarea acestui indicator statistic este invers proporţională cu procentul elevilor care răspund corect la itemul respectiv. Ţinînd seama că indicele de dificultate ia valori între 0-1, înseamnă că un item rezolvat corect de către 70% din elevi, are indicele de dificultate 0,30.

Pentru a se putea stabili baremele pe baza datelor experimentale astfel prelucrate în cadrul cercetării, s-a luat ca limită de performanţă admisă 85 — corespunzînd procentului de 85% elevi care realizează obiectivele măsurate.

Această limită de performanţă s-a fixat avîndu-se în vedere următoarele considerente pedagogice şi statistice :

— Admiţîndu-se că rezultatele la învăţătură ale populaţiei şcolare din ţara noastră se distribuie după o curbă normală, rezultă că la o probabilitate a erorii între $\alpha = 0{,}05$ şi $\alpha = 0{,}15$ (acceptată în teoria distribuţiilor statistice cînd se operează pe numere mari), intervalul de încredere este aproximativ 1—0,85. Aceasta înseamnă că există probabilitatea ca din 100 de elevi, 15 să nu realizeze obiectivele stabilite.

— Limita de performanţă admisă propusă în cercetare, coincide cu datele statistice ale ţării noastre comunicate la UNESCO şi în cadrul cercetărilor IEA, conform cărora populaţia şcolară din clasele I—IV care nu realizează cerinţele programelor şcolare aplicate în şcoala de masă este de aproximativ 10%.

Pentru a se verifica justeţea propunerii referitoare la această limită, s-au construit intervale de încredere pentru medie şi dispersie şi s-a constatat că toate itemurile din probe care au indicii de dificultate cuprinşi între 0—0,15 au mediile şi dispersiile în intervalele respective, ceea ce arată că limita de performanţă admisă a fost bine aleasă.

Toate obiectivele măsurate prin probele de control au fost grupate în patru zone, corespunzător procentelor de elevi care au răspuns corect şi, respectiv, valorilor indicilor de dificultate ai obiectivelor.

Ţinînd seama că procentajul elevilor care dau răspunsuri corecte variază între 0—100, în cadrul distribuţiei standardizate a datelor experimentale şi potrivit criteriului împărţirii în intervale cvartilice —, care se ia ca bază în măsurătorile pedagogice — rezultă că :

a) Intervalul între 100—85 reprezintă **zona de obiective admise ca bareme,** deoarece au indici de dificultate mici (între 0—0,15), ceea ce dovedeşte că sînt accesibile unui număr mare de elevi (între 100%—85%).

b) Intervalul între 86—60 reprezintă **zona de obiective acceptabile ca bareme, cu condiţia reducerii indicilor de dificultate** care au valori medii (între 0,16—0,40), ceea ce înseamnă că obiectivele respective sînt accesibile pentru 84%—60% din totalul elevilor.

c) Intervalul între 59—30 reprezintă **zona de obiective ce nu pot fi admise ca bareme,** deoarece au indici de dificultate mari (între 0,41—0,70) şi, deci, sînt accesibile pentru 59%—30% din totalul elevilor.

d) Intervalul între 29—0 se consideră **zonă de obiective ce nu pot fi prevăzute în programa şcolară la clasa respectivă,** deoarece au indici de dificultate foarte mari (între 0,71—1), ceea ce denotă că depăşesc posibilităţile marii majorităţi a

* Metodologia prelucrărilor statistice a fost elaborată de cercet. şt. principal, dr. V. Ştefănescu.

elevilor clasei, fiind accesibile doar pentru 29%—0% din totalul lor.

În baza acestor date, s-au propus următoarele **criterii de stabilire a baremelor minime obligatorii pentru clasa I.**

Constituie bareme minime obligatorii la sfîrșitul anului :

— toate obiectivele realizate de 100%—85% din totalul elevilor, care au, deci, indici de dificultate mici ;

— unele obiective realizate de 84%—60% din totalul elevilor, cărora li s-au putut diminua indicii de dificultate.

Nu constituie bareme minime obligatorii la sfîrșitul anului :

— toate obiectivele realizate de 59%—30% din totalul elevilor, care au, deci, indici de dificultate mari ;

— acele obiective ce sînt realizate de 84%—60% din totalul elevilor, dar cărora nu li s-au putut diminua indicii de dificultate.

* * *

Datele experimentale rezultate prin aplicarea probelor de control la clasa I, cu scopul de a pune în evidență măsura în care elevii realizează obiectivele instructiv-educative prevăzute în programele școlare au permis stabilirea baremelor minime obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru această clasă, precum și alcătuirea unor modele de probe pentru evaluarea realizării lor.

În etapa generalizării baremelor, acestea și obiectivele ce nu constituie bareme la sfîrșitul clasei I vor însoți programele școlare, iar învățătorilor li se vor difuza, împreună cu modelele de probe, instrucțiuni de aplicare, de corectare și de calculare a punctajului realizat, pentru a putea stabili punctajul minim necesar de promovare a elevului.

Stabilirea baremelor pentru celelalte clase ale ciclului primar ridică pentru cercetare probleme noi și mai dificile, dată fiind complexitatea crescîndă a obiectivelor instructiv-educative și a conținutului învățămîntului.

DATE EXPERIMENTALE PRIVIND IMPLICAȚIILE FORMATIVE ALE ÎNSUȘIRII ELEMENTELOR DE TEORIA MULȚIMII ÎN CLASA I

Conf. univ. dr. TIBERIU CĂLIMAN
Inv. ANA FRÎNCU

În contextul modernizării învățămîntului matematic din ciclul primar, predarea elementelor de teoria mulțimii și a operațiilor cu mulțimi constituie o problemă actuală, de larg interes teoretic și practic, asupra căreia sînt exprimate opinii dintre cele mai diferite, deseori contradictorii. Spre exemplu, cu prilejul unor reuniuni științifice internaționale organizate în acest scop, așa cum a fost și primul Congres de la München [1], confruntările dintre susținătorii ideii că dobîndirea cunoștințelor și operațiile cu mulțimi reprezintă o cale admirabilă pentru formarea și dezvoltarea gîndirii creatoare a școlarului mic și grupul, încă destul de numeros, de specialiști care contestă oportunitatea abordării acestei chestiuni pe prima treaptă a învățămîntului cîștigă în amplitudine și intensitate. Fapt întru totul explicabil, fiind alimentat de marea diversitate a pozițiilor specialiștilor și practicienilor din majoritatea țărilor în care s-a introdus, obligatoriu sau facultativ, acest capitol în programele de învățămînt din clasa I.

1. * * * Für und wider die Mengenlehre, în Kulturbrief, Bonn, 4, nr. 11, 1974, p. 17—18.

Reținînd interesul mereu crescînd pentru această temă controversată și corelîndu-l cu rezultatele unor cercetări experimentale autohtone[2], ne propunem în cele ce urmează să evidențiem cîteva aspecte inedite privind efectele formative ale însușirii cunoștințelor și operațiilor cu mulțimi asupra formării noțiunii de număr și a deprinderilor de muncă operațional-matematice la clasa I. Deci, nu numai a unor cunoștințe și capacități matematice care urmează imediat și sînt direct legate de „Mulțimi", ci și de alte aspecte mai depărtate, incluse în programa de matematică din clasa I și în care aceste cunoștințe și operații sînt implicate. În acest mod, am încercat experimental să constatăm absența sau prezența unui **efect de durată sau prelungit** a elementelor de teoria mulțimii și a operațiilor cu mulțimi **asupra principalelor teme incluse în programa de matematică a primului an de școală.**

Considerațiile noastre au la bază un experiment organizat și desfășurat în acest scop, pe întreaga durată a anului școlar 1974/1975, la școlile generale nr. 27 și 7 din municipiul Bacău. Clasele nou create au fost apropiate ca nivel de pregătire și componență a colectivului (între 37—38 de elevi), însumînd un număr de 188 de școlari. Metodologic, experimentul a preluat și aplicat selectiv recomandările oferite de presa de specialitate privind predarea elementelor de teoria mulțimii la clasa I[3] și le-a îmbogățit cu noi forme și procedee didactice apreciate de noi ca eficiente. În principal, din acest punct de vedere, am acordat importanță întocmirii și aplicării, în limitele programei în vigoare, a unui proiect de programă axat pe utilizarea elementelor de matematică modernă, a relațiilor și structurilor, folosirii unor mijloace și procedee noi de formare a conceptului de număr, sporirii ponderii activităților independente, a elementelor de învățare prin descoperire, modelare, problematizare, utilizării diferitelor fișe de muncă independentă și a celor trei tipuri de caiete de aritmetică — pentru întregul colectiv al clasei — și a integrării sistematice a jocurilor logice în structura orei de aritmetică.

Evaluarea rezultatelor obținute de elevii claselor experimentale și de control s-a făcut unitar și periodic — în diferite etape ale desfășurării investigației —, prin probe orale și prin teste de cunoștințe și capacități. În cele ce urmează, ne rezumăm a prezenta și analiza rezultatele probei finale, mai ales că ea a fost administrată la sfîrșitul anului școlar, deci după o perioadă așa-zis latentă de însușire a cunoștințelor și operațiilor cu mulțimi și a asigurat o verificare și comparare mult mai largă și semnificativă a rezultatelor obținute de diferitele categorii de elevi din cele două grupe de clase. Proba a constat într-un număr de 21 de întrebări * care au vizat în mod predominant :

A. cunoștințe dobîndite prin memorare și gîndire reproductivă (nr. 1—9) ;

B. exerciții care solicitau aplicarea unor algoritmi de calcul și care puneau accent pe memorie și gîndire rutinieră (nr. 10—11; 13—14; 16—17);

C. exerciții și probleme, unele inedite pentru toți elevii, a căror rezolvare implica gîndirea creatoare sau divergentă (nr. 12 ; 15 ; 18—21).

În acordarea punctajului fiecărui răspuns s-a ținut seama de complexitatea și dificultatea fiecărei întrebări, exercițiu sau problemă.

Pentru a reliefa eficiența formării conceptului de număr și a deprinderilor de muncă operațional-matematice specifice clasei I pe baza predării și integrării teoriei și operațiilor cu mulțimi, vom proceda la prezentarea sintetică, sub formă de tabele și la analiza comparativă a datelor care reflectă procentajul din punctajul maxim obținut de elevii claselor experimentale, față de cei de la clasele de control ; 1) **pe ansamblul probei** ; 2) **pe tipuri predominante de întrebări** și 3) **pe categorii de elevi cu nivele diferite de pregătire.**

1 Comparînd **procentajele generale** obținute de elevii clasei experimentale cu ale celor de control, surprindem cu ușurință o sensibilă diferență în favoarea celei dintîi ; elevii de la experimental (clasa unde elementele și operațiile cu mulțimi au fost sistematic predate și ulterior integrate în sistemul priceperilor și deprinderilor matematice specifice clasei I) au obținut 81,4% din punctajul maxim, comparativ cu colegii lor de la celelalte clase : 55,3% la C_1 (unde predarea elementelor de teoria mulțimii s-a făcut

---

[2]. V. BUNESCU: Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar, E.D.P. Buc., 1974; V. ȘTEFĂNESCU, V. POPA: Experimente privind modernizarea învățămîntului matematic la cl. I—IV, Ed. Litera, Buc., 1974; L. MANDRIC: Experiment de modernizare a introducerii numerelor pînă la 10 la clasa I, „Revista de pedagogie", 1971, nr. 10; N. RADU: Învățare și gîndire, Ed. științifică și enciclopedică, Buc., 1976, ș.a.

[3]. V. ȘTEFĂNESCU, M. VIȘAN, T. POPA: Îndrumător metodic. Predarea matematicii la cl. I—IV, Ed. Litera, Buc., 1974; N. OPRESCU Introducerea conceptului de număr pe baza mulțimilor, „Revista de pedagogie", 1973, nr. 10; E. GEORGESCU BUZĂU, N. MATEI: Exerciții de teoria mulțimii, E.D.P, Buc., 1969; V. ȘTEFĂNESCU, M. VIȘAN: Manual experimental de matematică — cl. I Ed. Litera, Buc., 1973; O. PĂUN: Activități în completare la orele de matematică la clasa I, „Revista de pedagogie", 1974, nr. 10 și altele.

* Pentru detalii, vezi conținutul probei în anexa nr. 1.

sporadic) și respectiv 52,9%, 45,8% și 31,8% la C_2, C_3, C_4 — unde nu a existat o preocupare în acest sens.

Semnificativ este faptul că elevii clasei experimentale și-au devansat colegii de la clasele de control la toate cele trei categorii predominante de întrebări (A,B,C), fapt ilustrat și de datele din tabelul nr. 1.

2 Pentru a constata de unde provin în cea mai mare parte diferențele dintre procentajele generale obținute de elevii clasei experimentale, față de colegii lor de la clasele de control, am prelungit **analiza comparativă pe categorii predominante de întrebări** — A, B, C. Procedînd astfel, am constatat că diferențele dintre procentajele obținute de elevii celor două categorii de clase sînt diferite; diferența este din ce în ce mai evidentă cu cît gradul de dificultate și complexitate a întrebărilor crește și deci solicită și implică din partea elevilor un efort intelectual de nivel superior. Pe ansamblu, între experimental și control diferențele dintre procentajele obținute de elevi sînt mai reduse la întrebările de categoria A, sporesc la cele din categoria B și sînt cele mai mari la cele de categoria C — fapt ce reiese cu claritate tot din datele prezentate în tabelul nr. 1.

TABELUL nr. 1. Rezultatele pe categorii predominante de întrebări, în %.

Clasa	Efectiv de elevi	Categorii de întrebări						TOTAL	
		A		B		C			
		pct.	%	pct.	%	pct.	%	pct.	%
E_1	38	512	89,8	876	92,9	2325	76,5	3713	81,4
C_1	38	400	70,0	646	68,0	1477	48,5	2523	55,3
C_2	38	413	72,3	611	64,3	1344	44,2	2368	51,9
C_3	37	291	44,4	597	69,5	1139	38,4	2037	45,8
C_4	37	230	35,1	509	55.0	677	22,1	1416	31,8

Sporirea diferențelor de procentaj în favoarea elevilor de la experimental, odată cu ridicarea gradului de dificultate și complexitate a întrebărilor, este la fel de convingător ilustrată și prin analiza comparativă a răspunsurilor la întrebările incluse în cadrul aceleiași categorii.

Astfel, la întrebările de categoria A diferențele dintre rezultatele obținute de elevii de la experimental față de cei de la control sînt în cazul primelor două (nr. 1 și 2) cele mai mici (95% la E, față de 91% la C_2) pentru ca la întrebarea a patra să sporească simțitor (97,3% la E, față de 68,4% la C_2) și să evidențieze din acest punct de vedere un salt calitativ al celor din prima clasă în procesul formării și consolidării temeinice a cunoștințelor referitoare la șirul natural al numerelor pînă la 100, al cunoașterii vecinilor fiecărui număr.

La întrebările din categoria B, diferențe mai reduse între procentajele realizate de elevii de la experimental, față de cei de la control, înregistrăm la întrebarea nr. 17 unde rezolvarea, în esență, se bazează aproape exclusiv pe aplicarea unui algoritm de calcul referitor la adunarea sau scăderea a două numere, formate fiecare din zeci și unități, fără trecerea sau descompunerea zecii. Aici elevii de la E îi devansează pe cei de la control cu 13% (96% față de 83% la C_2). În schimb, la întrebarea — exercițiul nr. 16, unde unul dintre termenii adunării sau scăderii era înlocuit cu o literă (exemplu: a + 12 = 20; a = ? sau 82 + b = 86; b = ?) și s-a dat suma sau diferența, cerîndu-se valoarea simbolului (literei), au apărut mai multe inexactități sau chiar interpretări eronate asupra modului de aflare a termenului necunoscut. Dificultatea rezolvării acestei categorii de exerciții constă în descoperirea relației dintre termenul necunoscut și cei doi termeni dați; efortul solicitat este similar cu cel al unei probleme, iar direcțiile în care gîndirea trebuie să se îndrepte sînt de fapt tipice unei ecuații algebrice. În fața unei asemenea situații cognitive, elevii de la experimental au dovedit mult mai multă flexibilitate în gîndire și, ca atare, s-au adaptat mult mai rapid și mai bine, înregistrînd un avans sensibil față de colegii lor de la clasele de control; 88% la experimental, comparativ cu 50% la C_1 și 45% la C_2.

După cum însă am menționat anterior, cel mai evident și însemnat salt dintre experimental și control apare la cea de-a treia categorie de întrebări (C), unde credem că s-a verificat cel mai bine gradul de conștientizare a calculelor, precum și capacitatea elevilor de a se adapta și a rezolva probleme sau exerciții inedite pentru ei. Și în cadrul acestui grup de întrebări, exerciții și probleme surprindem însă diferențe; din nou ceva mai reduse sînt la întrebarea nr. 18 (aflarea valorii unei expresii), unde elevilor li se cerea să rezolve un șir de operații în lanț,

prin aplicarea concomitentă a algoritmilor de calcul specifici adunării și scăderii, fără trecerea sau descompunerea zecii (84,2% la experimental, 72,4% la C_1 și 70% la C_2), pentru ca, în schimb, să crească rapid și să atingă valori maxime la celelalte exerciții și probleme mult mai complexe și care implicau într-o pondere mult mai mare elementele de creativitate. Redăm în acest sens, comparativ, trei exerciții și probleme care solicitau în primul rînd gîndirea divergentă.

La exercițiul nr. 15 elevii s-au aflat în fața unei probleme deschise (a + b = 8), fapt inedit pentru ei întrucît, pentru prima dată, ei trebuiau : a) să găsească valori pentru ambii termeni necunoscuți și b) să constate că sînt adevărate (posibile) mai multe soluții. Cei de la experimental reușesc mult mai repede și mai bine să-și adapteze gîndirea la noua situație cognitivă, intuiesc calea de rezolvare și multiplele ei variante și, drept urmare, obțin un procentaj superior din punctajul maxim, față de colegii de la clasele de control : 88,8%, comparativ cu 59% la C_1 și 60% la C_2.

Elementele de creativitate din exercițiul anterior sînt reluate și aplicate într-un context cognitiv mult mai concret și anume într-o problemă deschisă ; de această dată elevilor li se cere să creeze, să dea valori celor două obiecte cumpărate de Ionel, în raport de suma pe care acesta o are (40 lei), pentru a afla cît va costa al treilea — stiloul. Soluționarea problemei solicita din plin flexibilitatea gîndirii, adică o raportare a valorii acordate celor două obiecte la suma totală, astfel încît să rămînă un „rest" egal cu prețul stiloului. Dacă aceste relații sînt sesizate și respectate, elevii aplică una sau ambele procedee de rezolvare : prin scăderi succesive (a — b — c) = d sau prin scăderea unei sume dintr-un termen a — (b + c) = d. Procentajul obținut de elevii de la E este de 63,4%, față de 49,8%, 35,7%, 25,9% și chiar 14% la celelalte clase de control, subliniind din nou diferența calitativă pe planul dezvoltării gîndirii în favoarea celor dintîi.

Saltul cel mai spectaculos pe care-l înregistrează elevii de la experimental, față de colegii lor de la clasele de control, apare la ultima probă, întru totul inedită pentru elevi, dată sub forma aceluiași joc, în două variante ; elevii trebuiau să completeze pătratele goale din două careuri cu cifre, astfel ca întreaga coloană, pe verticală sau orizontală, să dea 10. Pentru a rezolva corect, școlarii trebuiau să respecte condiția pusă de joc — cifrele să fie între 1 — 4 — și să sesizeze „cheia" (soluția) jocului și anume că pe verticala sau orizontala fiecărui careu exista cîte una sau două coloane în care erau date trei din cele patru cifre, care, prin însumare, vor da suma de 10. Plecînd de la găsirea și completarea cifrei pe coloana respectivă, procedeul se repetă pînă la completarea tuturor spațiilor libere din careul respectiv. Așadar, exercițiul testează modul cum se îmbină și se aplică cunoștințele și capacitățile cognitive ale elevilor, însușite și formate anterior, într-o situație nouă. Ce am constatat ? La experimental numai patru elevi nu au fixat corect cifrele între 1 — 4, pe cînd, de exemplu, la C_1 (cea mai bună clasă de control) 30 de elevi au luat la unul sau ambele careuri cifre mai mari de 4. De asemenea, la C_2 în 55 din cele 76 de careuri elevii nu au încercat sau au așezat eronat cifrele, necorelîndu-le cu valoarea celorlalte din coloana respectivă. Întrucît față de celelalte clase de control diferențele sînt și mai mari, renunțăm să le mai comparăm și comentăm. Statistic, situația se prezintă astfel : 86,4% la experimental, în raport cu 28,9%, 10,1%, 33,6% și 13,1% din punctajul maxim la clasele de control.

Așadar, prin ieșirea treptată din cadrul tipic al întrebărilor și exercițiilor care solicitau cunoștințe limitate sau se rezumau la aplicarea unor simpli algoritmi și prin angajarea elevilor în operații matematice cu un grad mult mai ridicat de complexitate, de inedit și creativitate sporesc simțitor diferențele dintre procentajele realizate de elevii clasei experimentale, comparativ cu colegii lor de la clasele de control.

3 Analiza comparativă a diferențelor de procentaj dintre rezultatele obținute

TABELUL nr. 2. Rezultatele (în %) pe categorii de elevi.

Clasa	MEDIOCRI				BUNI				FOARTE BUNI			
	A	B	C	Total	A	B	C	Total	A	B	C	Total
E	71,1	40,0	35.0	40	89,3	94,4	74,4	80,0	92,7	97,8	83,3	97
C_1	38,8	31,3	21,6	25	67,1	73,5	47,8	55,0	82,1	75,5	58,2	64
C_2	76,3	52,3	31,5	31	70,3	71,1	45.5	52	71,0	80,8	57,7	64
C_3	34,6	37,6	22.8	28	53,8	63,6	34,6	43	64,0	73,6	49,3	56
C_4	37,9	40,8	15,8	24	45,7	56,5	26,0	34	42,7	62,8	26,9	36

de **elevii cu diferite grade de pregătire profesională** (mediocri, buni și foarte buni) nu este făcută pentru a aduce un plus de argumentație datelor prezentate anterior, ci pentru a constata dacă **a)** rezultatele superioare obținute de clasa experimentală sînt produsul unor performanțe cu totul deosebite ale unei categorii de elevi de aici sau apar ca o rezultantă a unui progres general, înregistrat de toate categoriile de școlari și, implicit, **b)** dacă toți elevii, indiferent de gradul lor de pregătire intelectuală, au fost sau nu avantajați de concepția și maniera metodică aplicate la clasa experimentală.

După cum reiese din tabelul nr. 2, toate categoriile de elevi de la experimental au obținut procentaje superioare din punctajul general, față de colegii lor, din aceeași categorie, de la control. Spre exemplu, elevii foarte buni de la experimental au obținut un procentaj general de 97% din punctajul maxim, comparativ cu 64% la C_1 și C_2 și 56% și respectiv 36% la C_3 și C_4; iar elevii mediocri de la experimental au realizat 40% din același punctaj, față de 25%, 31%, 28% și 24% cît au obținut, în ordine, colegii lor de la clasele de control. Ceea ce credem însă că este și mai convingător din punctul de vedere al experimentului nostru e faptul că pretutindeni, la toate categoriile predominante de întrebări, elevii de la experimental și-au devansat colegii de la control și că această diferență sensibilă apare tot la întrebările de categoria C, acolo unde în prim plan sînt solicitate imaginația creatoare și gîndirea divergentă.

Sintetizînd cele analizate pînă aici, constatăm că în toate cazurile, indiferent de criteriul de comparare a rezultatelor — global, pe categorii predominante de întrebări sau pe categorii de elevi cu nivele diferite de pregătire — clasa experimentală a obținut procentaje superioare din punctajul maxim, față de cele martor. Ceea ce confirmă necesitatea și eficiența predării sistematice a noțiunilor și operațiilor matematice pe baza și în concepția elementelor și operațiilor cu mulțimi.

Cu toate că investigația noastră are la bază un experiment pedagogic cu o arie relativ restrînsă de investigație, considerăm că pot fi formulate unele **concluzii** preliminare, iar cîteva **propuneri** nu ar fi lipsite de interes și utilitate.

1 Modalitatea didactică aplicată de noi sistematic, pe parcursul unui întreg an școlar, ne-a convins că atît însușirea eficientă a conceptului de număr ca proces cognitiv și operațional, cît și formarea deprinderilor de muncă operațional-matematice din clasa I fac necesară și accesibilă predarea elementelor de teoria mulțimii și a operațiilor cu mulțimi.

2 Rezultatele experimentale obținute de noi evidențiază din toate punctele de vedere un progres sensibil în favoarea elevilor care au beneficiat în prealabil de o predare sistematică a elementelor de teoria mulțimii și de o preocupare **constantă** de a valorifica aceste cunoștințe și operații în celelalte capitole ale programei de matematică din clasa I. Cel mai remarcabil fapt e că **aceste efecte sînt de durată** și că ele se fac resimțite în întreaga programă de matematică din prima clasă a școlii generale, precum și că ele apar cel mai evident pe plan formativ, contribuind din plin la dezvoltarea timpurie a creativității gîndirii școlarului mic.

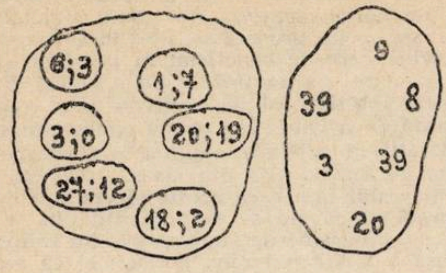
3 Recomandările metodice elaborate și apărute pînă acum în presa de specialitate din țară își justifică din plin utilitatea și, de aceea, apreciem că M.E.I. ar trebui să sprijine mai mult acțiunea de modernizare reală a învățămîntului matematic de clasa I. Printre altele, ne gîndim, în primul rînd, la instruirea temeinică și la timp **a masei** de învățători cu problemele de conținut și de metodica predării elementelor de teoria mulțimii, cît și la editarea, din timp și în tiraje suficiente, a materialelor metodice și a caietelor destinate studiului matematicii în ciclul primar. Procedînd în acest fel, credem că s-ar lărgi mult aria de experimentare și s-ar diversifica investigațiile asupra acestei teme, cercetările de teren ar căpăta mai multă rigoare și ar conduce la îmbogățirea patrimoniului pedagogic și metodic. Implicit deci, la generalizarea și perfecționarea predării elementelor de teoria mulțimii la clasa I și la ridicarea, pe ansamblu, a eficienței învățămîntului matematic din ciclul primar.

ANEXA nr. 1

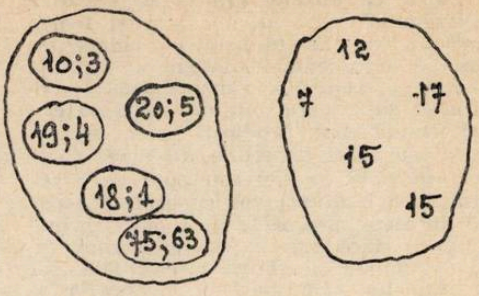
PROBA DE CONTROL

1. Numărul format dintr-o singură unitate este...
2. După numărul 89 urmează numărul .....
3. Înaintea numărului 40 este numărul .....
4. Numărul format din cinci zeci și 5 unități este .....
5. Numărul 41 mărit cu 6 unități este egal cu .....
6. Numărul 78 micșorat cu 25 este egal cu .....
7. Numărul 4 este cu ___ mai ___ decît 9. .....
8. Numărul 40 este cu ___ mai ___ decît 20. .....
9. Numărul format din zece zeci este .....

10. Arătați suma lor:



11. Arătați diferența lor:



12. Completați punctele astfel ca egalitatea să fie adevărată.

2+7=10−_____
4+2=10−_____
20+5=30−_____
30+4=39−_____

2+_____ =10−2
5+_____ =10−2
40+_____ =50−8
60+_____ =68−3

13. Scrieți numerele mai mari decît 5 dar mai mici decît 9:

14. Așezați în ordine crescătoare următoarele numere: 99; 12; 29; 5; 40; 19; 0; 81; 9

15. Găsiți posibilități în expresia:

____ + b = 8

16. Rezolvați:

a+12=20
a=_____

82+b=86
b=_____

17. Efectuați:

48−25=_____
52+25=_____

34+35=_____
67−15=_____

18. Aflați valoarea expresiei din tabele:

a	n	a + n
52	23	
17	82	
13	13	
33	40	

a	u	a − u
45	30	
36	12	
63	52	
80	80	

19. Problemă

Ionel a cheltuit 40 lei astfel: ____ lei pe o carte, ____ lei pe o minge, iar restul pe un stilou. Cîți lei costă stiloul

Rezolvare:

20. Cît fac ?

24+24−13=_____
97−44+31=_____
7+3+20+55−60−5−20=_____

21. Completați pătrățelele goale cu numere de la 1 la 4, astfel ca adunate să dea 10 pe toate direcțiile:

		1	2
		4	
2	1		4
	4		

3	1		4
		1	3
	3		2
2		3	

CONSIDERAȚII ÎN LEGĂTURĂ CU PROGRAMELE DE CALIGRAFIE PENTRU LICEUL PEDAGOGIC ȘI PENTRU ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

Prof. B. MOISEA
Prof. V. FETESCU
Liceul pedagogic „Vasile Lupu" Iași

În planul de învățămînt al liceului pedagogic de învățători, obiectul caligrafie trebuie să se situeze în rîndul disciplinelor de bază, deoarece viitorii învățători au ca sarcină de prim ordin formarea la copii a priceperilor și deprinderilor de scriere corectă, citeață, frumoasă și rapidă.

Scrierea pe care elevii și-o însușesc în primii ani de școală este scrierea curentă. După cum precizează și programele [1], ea „este o scriere uzuală a școlarului și a adultului, fiind un instrument de muncă intelectuală prin care ne fixăm ideile și le transmitem altora".

Programa veche de caligrafie pentru liceul pedagogic de învățători cuprindea patru feluri de scrieri: cursivă, rapidă, rondă și batardă, care se studiau în anul I, iar metodica caligrafiei în anul IV.

Noua programă de caligrafie pentru liceul pedagogic de învățători prevede studiul scrierii curente în anii I și II și paralel cu însușirea metodicii acestei discipline, rezervîndu-se în acest scop doar 10 ore, ceea ce este prea puțin pentru predarea celor două discipline.

Programa de caligrafie pentru liceul pedagogic și metodica acestei discipline, ediția 1976, stă la baza pregătirii viitorilor învățători pentru predarea scrierii și caligrafiei în învățămîntul primar. Dar, din păcate, există o neconcordanță între ceea ce se studiază în liceul pedagogic și ceea ce se predă la clasele I—IV. Despre aceste nepotriviri între cele două programe ne vom ocupa în cele ce urmează.

După programa liceului pedagogic, ritmul scrierii, adică metoda scrierii după cadență, se folosește ca procedeu principal în însușirea scrierii curente.

Programa de caligrafie pentru clasele I—IV inclusă în broșura cu programele pentru ciclul primar, ediția 1972 [2] nu prevede folosirea acestui procedeu în scrierea curentă, ritmică, aceasta rezultînd din nota explicativă a programei pentru clasa a II-a: „Principalul obiectiv pe care îl va urmări cadrul didactic în educarea lizibilității scrierii este de a consolida și perfecționa deprinderile de scriere însușite în clasa I, respectînd aceeași formă și aceleași legături care au fost învățate conform modelului din abecedar, dar cu fir continuu și uniform [3]..." În aceeași programă pentru clasa a III-a se dau indicații precise privind modalitățile de realizare a firului continuu în scrierea curentă: „Pentru a spori cursivitatea scrierii, literele se vor executa cu o mișcare uniformă, iar cuvintele vor fi scrise pe cît posibil cu legături continue. Semnele diacritice se vor pune la sfîrșit" [4]. Așadar firul continuu este o problemă principală în realizarea unei scrieri curente.

1 Din studiul programei pentru clasele I—IV reiese că legăturile continue în scrierea literelor mici se pot realiza cu toate literele, exceptînd pe cele ale căror trăsături sînt formate din ovale și semiovale: o, c, a, d, g, s, care nu se pot lega în cuvinte fără întrerupere.

a) Exemple de cuvinte care se scriu cu fir continuu și cu fir întrerupt după abecedar:

Cinci veverițe sînt în pădure

[1] Este vorba de programa de caligrafie pentru liceul pedagogic și cea pentru învățămîntul primar.
[2]. Volumul cu programele pentru clasele I—IV, ediția 1975, nu cuprinde programa pentru caligrafie
[3]. Programele pentru clasele I—IV ale școlii generale de 10 ani, E.D.P., București, 1972, p. 109.
[4]. Volumul citat, p. 183

Cuvintele „cinci", „sînt" și „pădure" se scriu cu trăsături întrerupte. Cuvintele „veverițe" și „în" se scriu cu fir continuu. Semnele diacritice fiind puse la urmă.

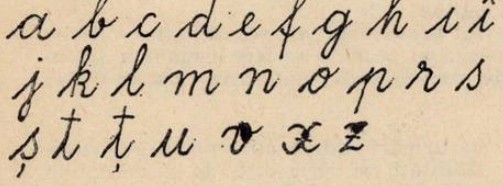
b) Același exemplu realizat după programa pentru liceul pedagogic în care toate cuvintele se scriu cu fir continuu:

Cinci veverițe sînt în pădure

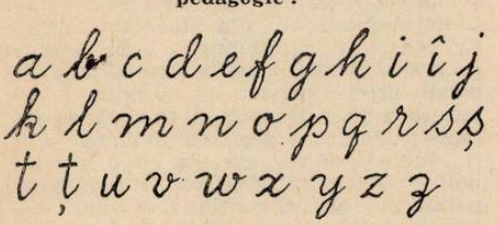
Din aceste exemple rezultă nepotrivirea între cele două programe în ceea ce privește legarea literelor în cuvinte, ceea ce duce la deformarea unor litere (p, d).

2 Alfabetul mic se învață într-un fel în liceul pedagogic și în alt fel se predă în învățămîntul primar, fapt ce exprimă o altă nepotrivire între cele două programe.

Litere mici după abecedar:

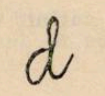


Litere mici după programa liceului pedagogic:

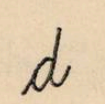


Legarea tuturor literelor mici prin fir continuu, inclusiv cu cele formate din ovale și semiovale, așa cum prevede programa pentru liceul pedagogic, obligă la modificarea trăsăturilor unor litere mici ca de exemplu litere d, p etc., care devin buclate, deși în abecedar sînt date ca nebuclate, iar literele: a, c, d, g, i, o, t, u sînt simplificate neavînd linioară de sprijin.

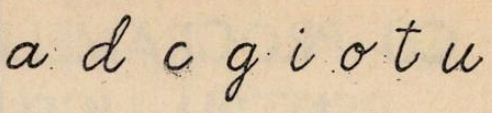
a) litere modificate:



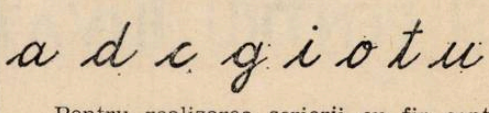
litere nebuclate în abecedar:



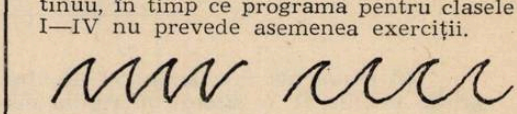
b) litere simplificate:



litere în abecedar:

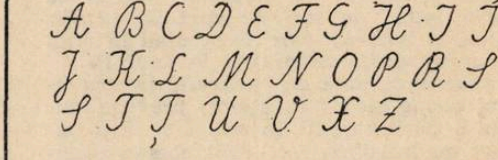


Pentru realizarea scrierii cu fir continuu a cuvintelor în care sînt incluse litere formate din ovale și semiovale, programa liceului pedagogic recomandă exerciții pregătitoare din trăsături ușor arcuite cu trăsătură rotundă, și cu fir continuu, în timp ce programa pentru clasele I—IV nu prevede asemenea exerciții.

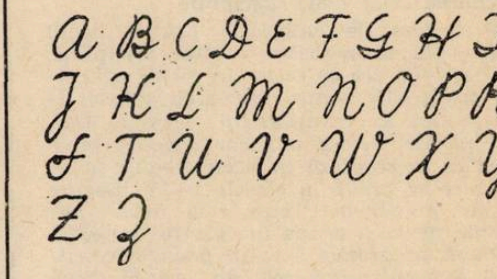


3 O altă neconcordanță între cele două programe apare la scrierea literelor mari. Iată cum arată alfabetul mare după cele două programe:

Litere mari după abecedar:



Litere mari după programa liceului pedagogic:



În ceea ce privește legarea literelor mari în cuvinte, programa pentru clasele I—IV împarte literele mari în două grupe:

a) Grupa literelor mari care se leagă direct cu literele mici: A, C, E, H, J, K, L, M, R, U. În cazul cînd aceste litere mari întîlnesc litere formate din ovale și semiovale, legătura continuă nu se realizează, exemple:

Cazul I. Se realizează legătura continuă:

Arad, Cluj, Huși, Jiu, Lugoj, Mureș

Cazul al II-lea. Nu se realizează legătura :

Adrian, Costel, Horia, Jora, Labiș

b) Grupa literelor mari care nu se leagă direct în cuvinte ci prin linioară de sprijin : B, D, F, G, I, N, O, P, S, T, V.

Bicaz, Deva, Focșani, Galați, Iași

Neconcordanța constă în aceea că programa pentru liceul pedagogic prevede că toate literele mari se pot lega de literele mici următoare, cu excepția literelor P și T, care nu se leagă deloc.

Putna, Tulcea

În abecedar literele P și T fac parte din grupa literelor ce se leagă prin linioară de sprijin.

Putna, Tulcea

Pentru a fi legate prin fir continuu unele litere mari se scriu modificat, căpătînd cu totul altă formă decît cea din abecedar, cum este cazul literei N.

Litera după abecedar :

N Nicorești

Litera după programa liceului pedagogic :

N Nicorești

4 Alte nepotriviri se referă la literele mici : x, z, care se execută în abecedar cu o bară la mijloc, iar după programa liceului pedagogic fără bară. În abecedar litera x este formată din două semiovale, iar în programa liceului pedagogic dintr-o șerpuită tăiată de o bastonată oblică :

În abecedar :

x z

În programa liceului pedagogic :

x z

La literele : k, B, E, K, R, care sînt formate cu nod, în programa liceului pedagogic lipsește acest element literelor din abecedar.

În abecedar :

k B E K R.

În programa liceului pedagogic :

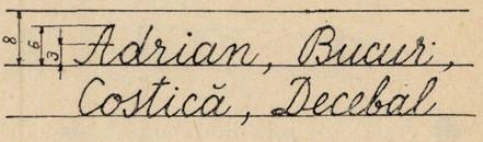
k B E K R.

5 În programa claselor I—IV lipsesc literele : q, w, y, z (litera z în a doua variantă se aseamănă cu cea din limba rusă), deși elevii acestor clase studiază limbile străine, în timp ce ele se învață în liceul pedagogic.

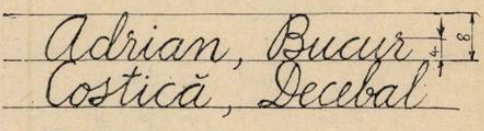
6 În programa liceului pedagogic lipsește scrierea cifrelor, pe cînd în cealaltă programă se dau îndrumări metodice suficiente în ceea ce privește scrierea literelor și a cifrelor pe liniatură de aritmetică.

7 Programa pentru clasele I—IV precizează proporția dintre literele mici și mari astfel : pe liniatură dictando corpul de literă este de 3 mm, iar literele mari și literele mici cu prelungiri de 6 mm, pe cînd programa liceului pedagogic recomandă corpul de literă cît jumătate de rînd (4 mm), iar literele mici cu prelungirile lor și literele mari de 1 rînd. Este evident că și în acest caz există neconcordanță între cele două programe. Apreciem că mărimea literelor în scrierea curentă trebuie să fie cea indicată de programa claselor I—IV, pentru a imprima scrierii o formă frumoasă și citeață.

Scrierea după programa claselor I—IV :



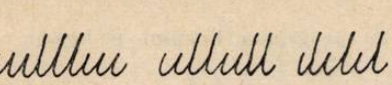
Scrierea după programa liceului pedagogic :



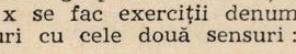
8 În sfîrșit, o altă nepotrivire între cele două programe se referă la executarea exercițiilor pregătitoare care diferă ca formă, conținut și durată de execuție. În programa claselor I—IV ele se execută 4—5 minute la începutul fiecărei grupe de litere, pe cînd în cealaltă programă se fac la începutul anului școlar într-o singură lecție.

În programa claselor I—IV

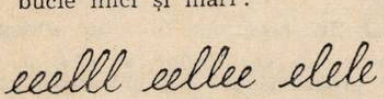
a) Pentru grupa literelor : i, u, t, ţ se fac exerciţii cu ghirlande :



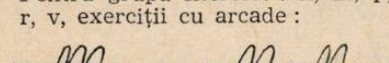
b) Pentru grupa literelor : c, o, a, d, g, x se fac exerciţii denumite fumuri cu cele două sensuri :



c) Pentru grupa literelor : e, b, f, l, g, j sînt recomandate exerciţii cu bucle mici şi mari :

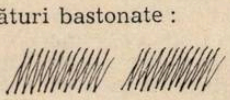


d) Pentru grupa literelor : n, m, p, h, r, v, exerciţii cu arcade :

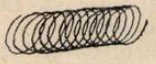


În programa liceului pedagogic

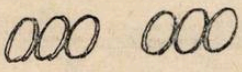
a) Trăsături bastonate :



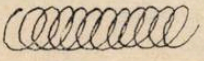
b) Trăsături rotunde de oval cu axă înclinată :



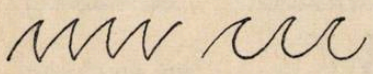
c) Trăsături rotunde ovale alăturate, suprapuse :



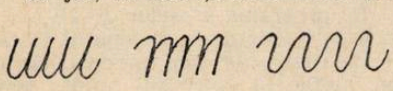
d) Trăsături rotunde rostogolite etc.



e) Trăsături uşor arcuite cu trăsătură rotundă şi cu fir continuu :



f) Trăsături bastonate cu cîrlig întors în jos, în sus şi în ambele părţi :

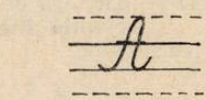


Propuneri pentru unele modificări din programa pentru clasele I—IV

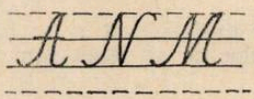
Întrucît sînt unele omisiuni de litere, greşeli de tipar, precum şi probleme destul de dificile în predarea unor lecţii de caligrafie, propunem următoarele modificări în programă, după cum urmează :

a) În abecedar litera A din alfabetul mare este rotunjită la vîrf. Deoarece intră în componenţa literelor N şi M cu care se aseamănă, ea trebuie să se execute cu trăsătură ascuţită.

În abecedar :

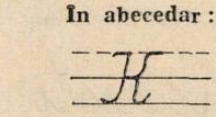


Propuneri :

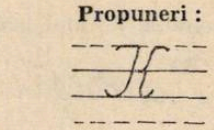


b) Cel de-al doilea element al literei K din alfabetul mare din abecedar, începe în partea de sus cu o linioară orizontală distonînd faţă de celelalte forme ale literei din scrierile : cursivă, rapidă, rondă şi batardă, în care acest element apare arcuit.

În abecedar :

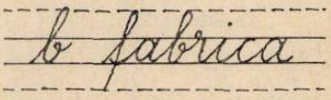


Propuneri :

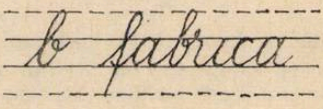


c) Litera b din alfabetul mic este formată dintr-o buclă asemănătoare literei l şi o trăsătură arcuită terminată cu nod la fel ca litera v. Aceste două elemente fiind asemănătoare cu literele l şi v ca formă trebuie să aibă şi aceeaşi mărime.

În abecedar :



Propuneri :



d) În cadrul lecțiilor din programa de caligrafie pentru clasele I—IV sînt unele grupe incomplete, lipsesc de obicei literele : ă, â, î, ț, ș, dîndu-se numai cele asemănătoare : a, i, t, s. De asemenea nu sînt incluse în programa claselor I—IV literele : q, w, y, z (z varianta a doua asemănătoare literei din alfabetul limbii ruse), pe care le întîlnesc copiii în scrierea cuvintelor yalla, kilowatt, qintal etc., sau în studiul limbilor străine. Sînt unele omisiuni de litere din grupele date în cadrul lecțiilor, de exemplu : din programa clasei a III-a la lecția a III-a din grupa : b, d, l, ț, t, h, lipsește litera k. La lecțiile a IV-a și a XIV-a din grupa literelor mari : A, C, E, G, H, J, L, M, R, U, lipsesc literele K, X, Z. Litera G în aceeași grupă apare greșit, deoarece este o literă care nu se leagă direct. Aceeași greșeală este și la clasa a II-a la lecția a XXVI-a. Tot în lecția a IV-a din clasa a III-a din grupa literelor mari : B, D, F, I, N, O, P, D, T, V, litera D apare de două ori și lipsesc literele G și S.

Sînt lecții în clasele a III-a și a IV-a care cer folosirea a două culori, adică elevii trebuie să aibă la lecție două stilouri sau pixuri cu culori diferite (albastru și roșu). Un exemplu de o astfel de lecție : Clasa a III-a lecția a XX-a „Se copiază de pe tablă alfabetul mare și mic perechi, în două culori, pe caietul neliniat (maculator). Se copiază un text de patru rînduri din carte pe acest caiet. Se analizează. Același text se dictează de două ori, cu ritm mai accelerat pe caietul dictando. Se va observa cum a scăzut durata. Se analizează. Se dictează un proverb pe care elevii îl scriu cu roșu". Astfel de texte sînt în programa clasei a III-a la lecțiile : a XVII-a, a XVIII-a, a XXIV-a, a XXV-a și la clasa a IV-a la lecțiile : a III-a, a XIII-a, a XV-a, a XVII-a, a XX-a, a XXVII-a. Sistemul acesta de a se folosi două stilouri cu culori diferite în executarea unui alfabet sau a unui text creează dificultăți celor puși să execute o asemenea scriere. În afară de aceasta, aspectul paginii apare pestriț și neestetic. Se poate realiza acest procedeu cu scrisul în două culori, dar într-o planșă prezentată ca model de învățător, sau prin exemplificări la tablă, folosindu-se cretă colorată.

În concluzie, considerăm că actuala programă pentru liceul pedagogic este alcătuită în spiritul programei de caligrafie pentru clasele I—IV din 1965, programă la care s-a renunțat datorită în primul rînd împărțirii greșite a conținutului ei pe clase, (alfabetul mic se preda în doi ani în clasa a II-a și a III-a, iar alfabetul mare în clasa a IV-a) ; în al doilea rînd, unele litere mari (A, N, M) erau confundate cu literele mici, deși adulții le preferă. În sfîrșit deformarea unor litere mari (H, S) etc., prezentau mari dificultăți pentru însușirea alfabetului de către școlarii începători. Cu apariția altei programe de caligrafie pentru clasele I—IV, în conformitate cu abecedarul, s-a reglementat oarecum scrisul elevilor în învățămîntul primar, deși au existat numeroase contraziceri în această privință. Prin actuala programă pentru liceul pedagogic apar din nou nepotriviri, care au făcut de altfel obiectul lucrării de față.

Ne-am exprimat opiniile în legătură cu programele de caligrafie în vigoare în speranța că viitoarele programe vor înlătura neconcordanțele arătate și vor ține seamă de obiecțiile și propunerile noastre. Totodată propunem ca programele de caligrafie pentru liceul pedagogic și pentru clasele I—IV ce vor fi elaborate să fie însoțite de exemplificări grafice.

Breviar

● În cadrul Casei corpului didactic a județului Cluj au apărut: culegerea de materiale metodico-științifice „Probleme actuale de psihopedagogie școlară"; „Caiet de informare metodică pentru limba română" — volum ce continuă seria lucrărilor menite să sprijine procesul de modernizare și perfecționare a procesului de învățămînt; „Caiet cu probleme de matematică rezolvate date la examenele de definitivat în învățămînt și la concursurile pentru ocuparea unor catedre vacante în municipii și orașe".

Prof. Ioan Hentea

● Cartea **„Studii și cercetări de istorie și toponimie"** cuprinde două studii: „Banatul — punte de legătură între centrul și sud — estul Europei", întocmit de prof. Octavian Răuț, reliefînd variatele forme în care istoria Banatului a fost influențată de mediul geografic, economic, social, care -i-au asigurat unitatea și o individualitate proprie. Al doilea studiu: „Note de toponimie" de prof. Vasile Ioniță, constituie un model de analiză a toponimelor, cărora li se recunoaște calitatea de documente vii ale existenței noastre istorice.

Prof. Dimitrie I. Ionescu

Opinia publică și democrația socialistă*

Reprezentînd o ediție revăzută și adăugită, într-o viziune de analiză și de sinteză calitativ superioară față de volumul anterior, (**Opinia publică în procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate**, 1973), noua lucrare a conf. univ. dr. Aurelian Bondrea se înscrie printre **aparițiile de indiscutabilă oportunitate, care îmbogățesc, cu un orizont de interpretare propriu, literatura de specialitate.**

În același timp, odată cu interesul acut pentru domeniile cunoașterii și practicii sociale politice în sfera de activitate a specialiștilor — sociologi, politologi, umaniști, în general — prezenta ediție învederează și un cert interes în rîndul „nespecialiștilor", al *consumatorilor* de lectură interesați de propriile lor destine civice, care găsesc în *paginile cărții explicații*, realități și imbolduri privitoare la împlinirea lor ca cetățeni conștienți, solidarizați întru făurirea celui mai înalt ideal democratic din cîte poate consemna istoria. Pentru că, aprofundînd și concretizînd **conceptul de opinie publică**, în plan generic și operațional, și în cîmpuri de cuprindere întinse și diverse, lucrarea nu stîrnește doar interesul cunoașterii teoretice, abstracte, ci și, simultan și cu forța palpabilă a realului, interesul pentru modul în care același concept își validează superioritatea în practică, **în acțiune, astăzi și în condițiile țării noastre.** Or, prin aceste accente și legături dialectice pe care autorul le identifică în contextul democrației socialiste, cum ar fi, de pildă, cele dintre opinia publică și conștiința socialistă, lucrarea dobîndește consistența de substanță polarizatoare a unor largi categorii de cititori.

Aurelian Bondrea își structurează lucrarea în trei secțiuni distincte: I) **Esența și conținutul opiniei publice, rolul ei în viața socială. Trăsăturile opiniei publice în socialism**; II) **Opinia publică și creșterea rolului ei în procesul adîncirii democrației socialiste**; III) **Elemente metodologice de cercetare sociologică a opiniei publice socialiste.**

Fără îndoială, problematica atît de complexă a cărții, realizată pe baza unei documentări riguroase, teoretice și practice, cu *introspecții în epoci diferite* și cu deosebire cantonînd în practica socială și politică actuală, investigată în *semnificațiile* ei prezente, socialiste, și în prelungirile ei, comuniste, așa cum le prefigurează documentele de partid, nu poate fi nici „rezumată", nici „povestită" pe capitole, pentru simplul motiv că ea este o problematică de profundă esență filozofică, izvorînd de la definirea științifică a categoriei sociologice de „opinie publică", categorie urmărită evolutiv și diferențiat, în funcție de caracterul orînduirii sociale și sondată cuprinzător și relevant la punctul ei de apogeu calitativ, în socialism.

Rînd pe rînd, se stabilesc raporturi dialectice și se concretizează rezultatele lor în practica socială și politică, care relevă că: a) În condițiile democrației socialiste, opinia publică — prin factorii obiectivi care o determină — devine opinie unitară a întregului popor. b) Ea are un caracter conștient; c) Se formează și se exprimă într-un cadru democratic la nivel de societate. d) Se caracterizează *prin largi zone de fenomene* și de domenii ale vieții sociale. e) Își consolidează rolul și *funcțiile în raport direct* cu adîncirea și dezvoltarea democrației socialiste. Pe un asemenea fundal fizionomic al trăsăturilor specifice opiniei publice în socialism, autorul ne invită la un *alt moment de reflecție*, și el validat, ca și celelalte, de practica socială, anume la condiția etică și dreptul la opinie al tuturor cetățenilor în orînduirea socialistă, în spiritul respectării legalității și al regulilor de convietuire socială.

Transpuse în sfera concretului, asemenea caracteristici și linii proprii ale opiniei publice în sistemul democrației socialiste evidențiază alte cîteva consecințe firești fertilizatoare: 1. Opinia publică devine un factor care stimulează interesul cel mai larg al maselor pentru asimilarea unui orizont de cunoștințe divers: științific, tehnic, cultural, condiție a *împlinirii personalității* umane. 2. Exercită un rol activ în procesul de perfecționare a *vieții spirituale pe ansamblul ei* (învățămînt, cultură, artă, activitate de creație, în general) prin *propuneri, sugestii, atitudini* directe constructiv-critice. 3. Devine un stimulator activ în domeniul activității de inovare și perfecționare a întregului proces de construire a noii societăți.

Probabil că dacă lucrarea ar fi fost îmbogățită cu o mai insistentă, uneori, cantonare și în alte domenii de manifestare a opiniei publice (ne gîndim, de pildă, la ceea ce ea realizează prin sistemul mass-media, în general, prin presă în special), forța de influențare a cititorului ar fi fost încă și mai puternică.

Dar în spațiul în care se prezintă — circa 250 de pagini — problema atît de complexă a opiniei publice în sistemul democrației socialiste, înseamnă deja, în plan generic și operațional, un reușit tur de forță și de substanță, de sugestie și de invitare competentă la reflecție.

Victor Vișinescu

* **AURELIAN BONDREA, Opinia publică și democrația socialistă**, Ed. Dacia, 1976.

Obiectul şi sistemul ştiinţelor psihologice*

Cartea profesorilor T. Pardel şi J. Kosco prezintă un interes deosebit pentru specialişti şi pentru fiecare om al şcolii.

Lucrarea are două părţi. Prima parte — **Obiectul psihologiei** — este redactată de Tomas Pardel (p. 1—154), iar cea de-a doua parte — **Sistemul şi clasificarea ştiinţelor psihologice** — este elaborată de Jozef Kosco(p.159—310)

În cele 9 capitole ale primei părţi se tratează **condiţiile formării psihologiei** ca ştiinţă. Sînt trecute în revistă: premisele filozofice ale ştiinţelor naturii, psihologia comparată, problemele formării psihologiei experimentale etc. Documentat este tratată psihologia comportamentului, behaviorismul şi neobehaviorismul, care cunoaşte patru şcoli: Tolman, Hull, Guthrie, Skinner. Argumentat este tratat capitolul **Marxismul şi dezvoltarea psihologiei**, precizîndu-se astfel, în mod ştiinţific, obiectul psihologiei. Subcapitolul **Omul ca sistem deschis** demonstrează că psihologia, în cercetarea omului, se sprijină şi pe ştiinţele biologice, sociale şi filozofice, omul constituind un sistem deschis.

Cele 11 capitole ale părţii a doua completează prima parte, începînd printr-un **istoric al evoluţiei şi dezvoltării psihologiei** ca ştiinţă autonomă şi precizînd **locul acesteia în sistemul ştiinţelor**. Este dată schema structurii interne a psihologiei (după Wundt-1903) şi este reliefat avîntul luat de psihologie (la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea), atît din punct de vedere al conţinutului, al metodei, cît şi al teoriilor conceptuale. Sînt analizate noile curente manifestate ((psihologia experimentală, pozitivistă, agnosticistă, behavioristă etc.), precum şi noile teorii ce apar (psihanaliza, sociometria etc.).

Autorii pledează pentru evitarea fărîmiţării în şcoli, sisteme parţiale şi orientări diferenţiate şi solicită concentrarea forţelor, unificarea teoriilor noi pentru organizarea şi crearea unei ştiinţe psihologice unitare. Contribuţia psihologilor din U.R.S.S. (I. P. Pavlov, L. S. Vîgotskij) la punerea bazelor ştiinţifice ale psihologiei şi aportul la dezvoltarea sistemului psihologiei actuale în U.R.S.S., Polonia, R. D. Germană, Cehoslovacia este menţionat în mod deosebit.

În continuare, autorii prezintă **schema ştiinţelor psihologice**, clasificîndu-le în trei grupe:

1) **Psihologia teoretică**, ce cuprinde ştiinţele psihologice, fundamentale (metaştiinţe): psihologia generală, psihopatologia.

2) În **psihologia aplicată** sînt incluse: psihologia pedagogică, psihologia muncii, clinică, socială, a comerţului, a sportului, artei, militară, criminalistică etc.

3) În **psihologiile speciale** sînt încadrate: psihologia comparată, psiholingvistica, psihologia biologică etc.

Tratarea problemei **Locul psihologiei în sistemul ştiinţelor**, în general, şi al ştiinţelor despre om, în special, este bogat argumentată şi motivată ca disciplină ştiinţifică independentă, prin obiectul şi metodologia sa.

Odată stabilit locul psihologiei în sistemul ştiinţelor este tratată şi problema **locului şi funcţiei profesiunii psihologului** în dezvoltarea sistemului ştiinţelor psihologice.

În încheiere, sînt subliniate **perspectivele dezvoltării psihologiei**, fiind motivate concluziile prin argumente substanţiale: psihologia şi-a extins cercetările în toate sferele unde apare factorul uman şi unde acesta trebuie cunoscut; problemele psihologiei grupează şi cercetează, în cea mai concentrată formă, problemele omului, ale individului, ale personalităţii. Acestea constituie baza care leagă ştiinţele naturii, tehnice, sociale şi umaniste (acad. Keldys, G. N. Volkov); dezvoltarea filozofiei marxiste asigură plasarea psihologiei în sistemul ştiinţelor, confirmîndu-i o bază ştiinţifico-filozofică.

Lucrarea este deosebit de interesantă pentru orice om de cultură, cu atît mai mult pentru specialişti. O recomandăm cu căldură, în special cadrelor didactice.

Dumitru Salade

*) **TOMAS PARDEL, JOZEF KOSCO, Obiectul şi sistemul ştiinţelor psihologice**, Ed. Pedagogică slovacă, Bratislava, 1975.

Résumés/Abstracts/Резюме

SUZANA GÂDEA :

L'élévation de la qualité de l'enseignement au niveau des hautes exigences sociales.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 9, p. 2

Prof. dr. doc. Suzana Gâdea, ministre de l'éducation et de l'enseignement montre que les mesures de notre Etat qui, ces dernières années, visent à asseoir notre enseignement sur un nouveau fondement, ont crée un cadre propice à l'engagement de l'école roumaine dans le flux général de perfectionnement de toutes les branches d'activité économique, sociale et culturelle. Dans l'étape actuelle, une attention particulière est accordée à l'enseignement secondaire et professionnel, qui par leur nouvelle structure et leur nouveau profil correspondent aux nouvelles exigences en ce qui concerne la formation de la force de travail. L'auteur met aussi en relief le fait que certaines mesures ont été prises dans le domaine de l'enseignement supérieur pour adapter son contenu aux exigences de l'économie et de la vie sociale.

IULIAN NICA :

Classique et moderne dans le perfectionnement du processus d'enseignement.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 9, p. 6.

Parmi les nombreuses technologies didactiques par lesquelles une approche differenciée des élèves peut être réalisée afin d'élever leur rendement sco-

laire et prévenir les échecs scolaires, l'auteur, après avoir esquissé la manière de comprendre et de mettre en oeuvre ce principe didactique en concordance avec les nouveaux objectifs instructifs-éducatifs poursuivis par notre enseignement, insiste sur les méthodes d'enseignement, leur fonctions et leur emploi dans l'activité avec les élèves.

STANCIU STOIAN :

En quête d'un système didactique contemporain.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 9, p. 10

L'auteur marque des attitudes vis-à-vis de certaines manifestations didactiques contemporaines. Il souligne les recherches actuelles d'un système didactique adéquat et par conséquent nouveau et il essaie de répondre aux questions : à quel degré ce système pourra être nouveau, s'il est nécessaire et possible.

SUZANA GÂDEA :

Raising the Quality of Education to the Level of the High Social Demands.

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 9, p. 2

The Minister of Education, Suzana Gâdea, E.E.Sc., shows that the new organizing steps taken during the last years by our State with a view to laying new educational foundations have set up a propitious frame drawing the Romanian school into the general tide of improvement which covers all the branches of economic, social and cultural life. In the present stage a special attention is paid to the secondary and vocational education which by its structure and profile meets the new demands with respect to the training of manpower. The author also stresses the steps which concern higher education, in order to fit its contents to the needs of economic and social life.

IULIAN NICA :

Classical and Modern in the Improviment of the Learning Process.

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 9, p. 6

Among several teaching technologies by which a differenciated approach of the pupils and an avoidance of school failure can be achieved, having Sketched the manner in which this didactic principle should be understood and implemented in agreement with the new educational objectives of our school, the author stresses the teaching methods, their functions and the way of using them in working with the pupils.

STANCIU STOIAN :

In Search of a Contemporary Didactic System.

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 9, p. 10

The author states his attitude with respect to certain aspects of modern didactics. He stresses the present quest for an adequate, and thereby new teaching system and tries to answer the questions how new may this system be, if it is necessary and possible.

СУЗАНА ГЫДЯ:

Повышение качества образования на уровне высших социальных требований

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 9/1977, стр. 2

Министр воспитания и образования, инж. др. доц. Сузана Гыдя, показывает что новые организаторские меры, предпринятых нашим государством в последние годы смотря установление образования на новых основах, обеспечили благоприятные условия для ангажирования румынской школы в общий ток усовершенствования всех отраслей экономической и соцнокультурной деятельности. В актуальном периоде особое внимание предоставляют лицеальному и профессиональному образованию, которое, своей новой структурой и своим новым профилем, соотстветвует новым требованиям к подготовке рабочей силы. В статье выявляется и тот факт, что принялись ряд мер и в высшем образовании, во что касается соответствие своего содержания к требованиям экономики и социальной жизни.

BIBLIOTECA „ASTRA"

ЮЛИЯН НИКА

Классическое и современное в усовершенствовании цроцесса образования

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 9/1977, стр. 6

Из мно жества дидактических технологий, которыми осуществляется диференцированный подход к ученикам, ввиду роста уровня учебы и отстранения неуспеваемости, автор пунктирует с начала несколько идей по поводу способа понимания и реализации этого принципа дидактики в соответствии с новыми инструктивно-воспитательными целями, унаследованными нашей школой в актуальном этапе и в будущем, затем останавливается особенно на методы образования, их функции и способ их использования в деятельности с учениками.

СТАНЧУ СТОЯН

Изыскание дидактической современной подходящей системы

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 9/1977, стр. 10

Автор пунктирует отношение к некоторым вопросам современной дидактики. Он подчеркивает актуальные изыскания, смотря нахождение дидактической подходящей системы и ,этим самым, новой, пробуя отвечать на вопросы: насколько может он быть новым, если он необходимый и возможный.

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 9/1977

SUZANA GĂDEA : L'élévation de la qualité de l'enseignement au niveau des hautes exigences sociales • **IULIAN NICA :** Classique et moderne dans le perfectionnement du processus d'enseignement • **STANCIU STOIAN :** En guête d'un système didactique contemporain • **EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI :** La stratégie de l'élaboration des objectifs instructifs-éducatifs spécifiques aux différentes disciplines scolaires • **VIOREL ALECU, NINA JEMANEANU, GHEORGHE LAZARESCU :** Les objectifs instructifs-éducatifs de l'étude de la langue et de la littérature roumaines au lycée • **IUNIAN CHELU :** Les objectifs de l'étude de la physique • **DAN MIHALCA :** Objectifs et stratégies didactiques dans l'enseignement mathématique • **VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA :** Les objectifs de l'étude de la chimie au gymnase et leur évaluation • **OCTAVIAN MÎNDRUȚ :** Les objectifs instructifs-éducatifs dans l'enseignement de la géographie • **ALEXANDRU DARIE :** Les groupes de mineurs dans les maisons pour enfants • **OCTAVIAN OPRICA :** L'utilisation du film didactique dans la leçon de langues étrangères • **VASILE ȘTEFANESCU, GEORGETA TOADER :** L'utilisation du minicalculateur dans l'enseignement des mathématiques à l'école générale • **VALENTINA FILIPESCU :** Les barèmes minimaux obligatoires de connaissances et d'habitudes • **TIBERIU CĂLIMAN, ANA FRINCU :** Donnéés expérimentales concernant les implications formatives de l'apprentissage de la théorie des ensembles (I-e année) • **B. MOISEA, VASILE FETESCU :** Considérations sur les programmes de calligraphie dans les lycées pédagogiques et dans l'enseignement primaire • LIVRES • IDÉES •

SUZANA GĂDEA : Raising the Quality of Education to the Level of the High Social Demands • **IULIAN NICA :** Classical and Modern in the Improviment of the Learning Process • **STANCIU STOIAN :** In Search of a contemporary Didactic System • **EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI :** The Strategy of Drawing up the Specific Educational Objectives of Various School Subjects • **VIOREL ALECU, NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU :** The Educational Objectives of the Romanian Language and Literature Classes in the Secondary School • **IUNIAN CHELU :** The Objectives of the Study of Physics • **DAN MIHALCA :** Educational Objectives and Strategies in the Teaching of Mathematics • **VIORICA LUPU, DEMETRA PREOTEASA :** The Objectives of the Study of Chemistry in the Lower Secondary School and their Evaluation • **ALEXANDRU DARIE :** The Groups of Minors in Children Homes • **OCTAVIAN MÎNDRUȚ :** Educational objectives of the Geography Teaching • **OCTAVIAN OPRICĂ :** The Use of Instructional Films in Foreign Languages Lessons • **VASILE ȘTEFĂNESCU, GEORGETA TOADER :** The Use of the Minicomputer in the Teaching

of Mathematics in General Schools • **VALENTINA FILIPESCU**: The Minimum Norm of Compulsory Knowledge and Abilites • **TIBERIU CĂLIMAN, ANA FRINCU**: Experimental Data concerning the Training Implications of the Learning of Set Theory in Grade 1 • **B. MOISEA, V. FETESCU**: On the Programmes of Handwriting for Teacher's Training Schools and for Primary Schools • BOOKS • IDEAS

СУЗАНА ГЫДЯ, Повышение качества образования на уровне высших социальных требований ● ЮЛИЯН НИКА, Классическое и современное в усовершенствовании процесса обучения ● СТАНЧУ СТОЯН, Изыскание современной подходящей дидактической системы ● ЕМИЛИЯ КОИСТАНТИНЕСКУ, ЕКАТЕРИНА ЧЕНГЕРИ, Стратегия вырабатывания инструктивно-воспитательных об'ективов собственные различным предметам обучения ● ВИОРЕЛ АЛЕКУ, НИНА ЖЕМЭНЯНУ, ГЕОРГЕ ЛЭЗЭРЕСКУ, Инструктивно-воспитательные цели изучения румынского языка и литературы в лицее ● ЮНИЯН КЕЛУ, Об'ективы обучения физики ● ДАН МИХАЛКА, Дидактические об'ективы и стратегии в преподавании математики ● ДЕМЕТРА ПРЕСТЯСА, ВИОРИКА ЛУПУ, Об°ективы обучения химии в гимназии и модальности их оценки ● ОКТАВИЯН МЫНДРУЦ, Инструктивно-воспитательные об'ективы в преподавании географии ● АЛЕКСАНДРУ ДАРИЕ, Группы несовершеннолетних в детских домах ● ОКТАВИЯН ОПРИКЭ. Использование дидактического кино на уроке иностранных языков ● ВАСИЛЕ ШТЕФЭНЕСКУ, ДЖЕОРДЖЕТА ТОАДЕР, Использование миникалькулатора для преподавания математики в общей школе ● ВАЛЕНТИНА ФИЛИПЕСКУ, Минимальные-обязательные баремы знаний и навыков для I-го класса ● ТИБЕРЮ КЭЛИМАН, АНА ФРЫНКУ, Экспериментальные данные смотря формативные цели усвоения элементов теории Iмножеств в I-ом классе ● Б. МОЙСЯ, В. ФЕТЕСКУ, Высказывания в связи с программами каллиграфии для педагогического лицея и начакаого образования ● КНИГИ-ИДЕИ

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14,
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ŞI POT ASIGURA COLECŢIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ŞASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POŞTALI ŞI OFICIILE POŞTALE. PREŢUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

In atenţia colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri şi trimise redacţiei în primul şi al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărţi 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicaţiei noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei la care funcţionează, precum şi adresa locuinţei.

Redacţia răspunde autorilor în interval de 30 — 40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.

I 4101.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

EFICIENȚA MAXIMĂ ÎN ACȚIUNEA ȘCOLII DE FORMARE COMUNISTĂ A TINEREI GENERAȚII de E. Dimitriu ● ȘCOALA ȘI MESAJELE EDUCATIVE EXTRADIDACTICE de V. Popeangă ● REFLECȚII PRIVIND NECESITATEA REVOLUȚIONĂRII METODELOR EDUCAȚIEI de M. Itu ● EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚII PIONIEREȘTI de Gh. Fleancu ● LECȚIA — MOMENT AXIOLOGIC de D. Calomfirescu

10

ANUL XXVI, octombrie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

990
97
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

Redacţia : Bucureşti,
str. Sfinţii Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ŞTEFAN BĂRSĂNESCU,
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEŞAN,
prof. univ. dr docent DIMITRIE TODORAN,
prof dr. ANTON VASILESCU (redactor şef)

COLECTIVUL DE REDACŢIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE
prof. CONSTANŢA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1063 la I. P. „Filaret"
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, Bucureşti
Republica Socialistă România

Lei 5

i 4101.

REVISTA DE PEDAGOGIE

10/1977

MAI 2022

EMILIAN DIMITRIU : Eficiență maximă în acțiunea școlii de formare comunistă a tinerei generații 2

VASILE POPEANGĂ : Școala și mesajele educative extradidactice 5

MARIA ITU : Reflecții privind necesitatea revoluționării metodelor educației 8

GHEORGHE FLEANCU : Educația tehnologică în contextul activității extrașcolare pionierești 11

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

*** : Finalități ale procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi 16

ION MÂNZAT, DEMETRA PREOTEASA : Modelarea unor strategii de învățare prin descoperire dirijată 20

S. MARCUS, A. CATINA : Cunoașterea empatică — însușire aptitudinală a profesorilor 24

ALEXANDRU BOJIN : Conceptul de modernizare a studierii literaturii române 28

EMILIA ALBU, EUGEN DÓSA : Cauzele insucceselor școlare și posibilitățile de realizare a unor influențe formative asupra elevilor rămași în urmă la învățătură 32

NICU VRABIE : Examinarea cu teste docimologice la literatura română 36

DOINA CALOMFIRESCU : Lecția — moment axiologic 38

EMIL BĂLDESCU : Știința și tehnica de a scrie cărți școlare 40

ÎNVĂȚĂMÎNTUL ÎN CLASELE I–IV

MARIA ENĂȘESCU : Educația patriotică a elevilor mici prin conținutul lecțiilor de citire 46

MIHAI DIACONU : Stimularea productivității gîndirii elevilor din ciclul primar în cadrul lecțiilor de citire 49

PUNCTE DE VEDERE

LAZĂR VLĂSCEANU : Premise pentru un sistem informațional al învățămîntului 52

VIAȚA ȘTIINȚIFICĂ PEDAGOGICĂ

V. CREȚU, M. DIACONU, S. FUMĂREL, E. ROMOCEA : Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt (Sesiuni județene de comunicări științifice) 58

CĂRȚI – IDEI

IOANA HERSENI : Motivația învățării școlare de **Doina Vintilescu** 62

OCTAVIAN IONESCU : Dezvoltarea și afirmarea psihologiei românești (Istoria științelor în România — Psihologia) de **Al. Roșca, M. Bejat** 62

ANA-MARIA ICHIM : Definir les objectifs de l'éducation de **Viviane et Gilbert de Landsheére** 15

GHEORGHIȚA FLEANCU : Tradițiile revoluționare ale organizației pionierilor de **Mircea Ștefan** 4

ION STRĂCHINARU : Cu privire la recenzia „Observații la un curs de didactică generală" 63

26700

EFICIENȚĂ MAXIMĂ ÎN ACȚIUNEA ȘCOLII DE FORMARE COMUNISTĂ A TINEREI GENERAȚII

DR. EMILIAN DIMITRIU

1.

La începutul acestei toamne, au avut loc la Comitetul Central al partidului Consfătuirea de lucru cu activiștii și cadrele din domeniul educației politice, al propagandei și ideologiei (9 septembrie) și Consfătuirea consacrată dezbaterii problemelor organizării și conducerii activității de partid, a tuturor domeniilor vieții economico-sociale (21 23 septembrie).

Organizate din inițiativa secretarului general al partidului, consfătuirile și-au desfășurat lucrările în perioada premergătoare Conferinței Naționale a partidului, în pregătirea campaniei electorale, înaintea celei de-a 30-a aniversări a Republicii, pe fundalul unor importante realizări în dezvoltarea economică, socială, cultural-educativă a țării. Ele sînt de o însemnătate excepțională în viața și activitatea partidului și a întregului popor, pentru ansamblul operei de construcție a societății socialiste multilateral dezvoltate în țara noastră, ilustrînd unitatea preocupărilor pentru perfecționarea tuturor laturilor muncii de partid, pentru creșterea rolului conducător al partidului.

În cadrul consfătuirilor și în intervalul de timp dintre ele în ziua de 15 septembrie, la Iași, cu ocazia deschiderii noului an școlar, tovarășul Nicolae Ceaușescu a rostit importante cuvîntări care, prin problematica lor majoră, prin claritatea cu care au reliefat direcțiile principale de acțiune, prin pregnanța cu care au trecut în revistă sarcinile de ansamblu, actuale și de perspectivă, constituie un program cuprinzător de muncă, un prețios îndreptar teoretic și practic.

Secretarul general al partidului a accentuat că esențialul, acum, rezidă în punerea în lumină a ceea ce trebuie de făcut, a modalităților concrete, practice de acțiune pentru ca uriașa forță reprezentată de popor sub conducerea partidului, să acționeze și mai puternic, mai eficient. În această privință, activitatea educativă, ideologică, de propagandă are menirea nu numai să explice politica generală a partidului, ci să studieze și — pe această bază — să ajute la înțelegerea justă a fenomenelor din patria noastră și pe plan internațional, să lămurească probleme încă neînțelese sau greșit înțelese, să pună pe primul plan ridicarea conștiinței politice a comuniștilor, a tuturor oamenilor muncii, să contribuie la elaborarea căilor și soluțiilor pentru a stimula activitatea, pentru a asigura mersul ferm înainte al întregii noastre activități. Problemă a tuturor comuniștilor, oriunde aceștia ar munci, propaganda trebuie să îndeplinească rolul de forță motrice în unirea eforturilor oamenilor muncii, să devină o forță materială care dinamizează activitatea din toate domeniile, să determine întregul popor să participe deplin la înfăptuirea politicii partidului.

Iată de ce, sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în cuvîntările sale, se impune împletirea indisolubilă a muncii politice, de propagandă cu munca organizatorică, iar criteriul de apreciere al amîndurora să fie dat de schimbările de esență pe care le determină în conștiința oamenilor — schimbări exprimate zi cu zi în felul lor de a gîndi și a munci, în rezultatele practice, concrete, obținute în activitatea pe care o desfășoară.

Desigur, intensificarea propagandei este condiționată de eforturile pe care sînt chemați să le depună numeroși factori, printre care învățămîntul de partid și de stat, instituțiile cultural-educative, presa, radioul, televiziunea, oamenii de știință și artă ș.a., dar, așa cum arăta tovarășul Nicolae Ceaușescu, eficacitatea acestor eforturi este determinată hotărîtor de întărirea rolului conducător al partidului în fiecare unitate, la

fiecare loc de muncă, în întreaga viață socială, de activitatea și modul de a trăi exemplar al fiecărui comunist, de spiritul revoluționar, patriotic, umanist-socialist care trebuie să-l anime în orice clipă, de capacitatea sa de a influența pe oameni, de a menține strîns legăturile cu ei.

2.

În acest orizont de mari semnificații pentru destinul comunist al patriei noastre, îndatorirea esențială a celor care slujesc învățămîntul este să acționeze cu toată fermitatea pentru ridicarea activității acestuia la nivelul cerințelor actuale ale dezvoltării economiei și ale întregii vieți sociale, potrivit concepției integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. În cuvîntarea rostită la Iași, secretarul general al partidului atrăgea atenția că noul an trebuie să marcheze o etapă nouă, superioară, în perfecționarea școlii românești, în traducerea în viață a hotărîrilor adoptate de Congresul al XI-lea, de Plenara din 28—29 iunie a C.C. al P.C.R. 1977. În acest sens, la toate nivelurile sale, școala — în strînsă cooperare cu întreprinderile productive, cu organizațiile de tineret și cu instituțiile științifice, cultural-educative, cu mediul larg social — trebuie să folosească cu rezultate superioare baza materială de care dispune, să-și perfecționeze conținutul și tehnologia instruirii în concordanță cu noile cuceriri ale științei și tehnicii, cu noile exigențe ale dezvoltării societății noastre, să obțină o participare directă, efectivă, responsabilă, a elevilor și studenților la producția din întreprinderi, să mobilizeze pe studenți la cercetare, pe baza planului unic național, să-i antreneze pe tineri — alături de întregul popor — la activitatea social-politică, culturală, la munca patriotică. Numai în acest fel se poate asigura pregătirea multilaterală — profesională, tehnică, științifică, politică — a specialiștilor de mîine, formarea capacității lor de a aborda cu curaj domenii largi în care cunoștințele se întrepătrund, de a se orienta comunist în toate situațiile și împrejurările, de a contribui eficace la sporirea producției, la ridicarea nivelului tehnico-material al economiei noastre și la perfecționarea întregii noastre societăți. La asemenea cote înalte ale rentabilității economice și sociale a învățămîntului se poate ajunge numai printr-o bună organizare a activității și prin ridicarea calității participării tuturor cadrelor didactice. În spiritul cuvîntărilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, activitatea fiecărei instituții de învățămînt trebuie să se desfășoare riguros organizată, într-o viziune amplă și de perspectivă, fără salturi și improvizații, pripeli sau omisiuni, pornind de la realități și asigurînd repartizarea corespunzătoare a forțelor, concentrarea eforturilor spre sarcinile hotărîtoare instructiv-educative. Partidul a încredințat educatorilor sarcina de a conduce direct, nemijlocit și eficace acțiunea de formare a tinerelor generații și, în același timp, de a contribui din plin la dezvoltarea conștiinței socialiste a oamenilor muncii. În acest sens, școala de astăzi și cu atît mai mult școala de mîine este concepută a îndeplini funcțiile complexe ale unei adevărate „cetăți educative", de luminile căreia să beneficieze — datorită muncii de înaltă competență și pasiunii cadrelor didactice — toate generațiile, reunite prin năzuințe, idealuri, efort continuu pentru comunism. Pentru a fi educator în această generoasă accepție, fiecare cadru didactic, indiferent de specialitatea sa, trebuie, pe de o parte, să înlăture din predare formalismul, obiectivismul, așa-zisul academism, să nu-și limiteze predarea la descrierea și explicarea fenomenelor, ci să lege teoria de practică, de realizările științei și tehnicii pe plan mondial, de ceea ce se înfăptuiește în țara noastră, iar pe de altă parte, să ducă cuvîntul partidului în mase și, mai ales, să pună umărul la activitatea larg socială.

Prin ceea ce spune și face educatorul trebuie să fie un propagandist din prima linie. El nu poate fi ascultat și urmat de tineri și de cei mai în vîrstă decît dacă constituie un exemplu de gîndire, atitudine și faptă comunistă. Aceasta înseamnă să posede o conștiință înaltă, puternică și transformatoare, care este conștiința socialistă și să-și pună întreaga capacitate, energie, în slujba împlinirii Programului partidului, să acționeze consecvent, fără preget, în cel mai autentic spirit revoluționar, patriotic, pentru înfăptuirea obiectivelor ce stau la baza înaintării ferme a României pe drumul socialismului și comunismului, să muncească mereu mai bine, cu pasiune, pentru interesele întregului popor. Implicarea eficientă a educatorului în efortul general de realizare a sarcinilor înscrise în Programul partidului îi cere ca îndatoriri de onoare să fie cinstit, sincer, principial și corect, responsabil și disciplinat, să cultive relații de colaborare și întrajutorare tovărășească, de solidaritate, stimă, încredere și respect reciproc, să dea dovadă de înaltă vigilență și combativitate, să nu tolereze minciuna, ipocrizia, aroganța, îngîmfarea, disprețul față de semeni, căpătuiala și parazitismul, orice manifestări de egoism, de comportare retrogradă, de influență a ideologiei burgheze, să lupte împotriva inerției, birocratismului, rutinii și conservatorismului, a tot ceea ce frînează progresul societății noastre, să promoveze noul, spiritul revoluționar. Acestea sînt trăsături ale personalității comuniste pe care le întruchipează milioane de oameni ai muncii și cu atît mai mult trebuie să caracterizeze pe cei cărora partidul, poporul, le-au încredințat nobila misiune de a educa tînăra generație în lumina principiilor și normelor vieții, muncii, eticii și echității socialiste, de a contribui la continua ridicare a nivelului de conștiință

și la sporirea capacității de acțiune a marii comunități sociale.

Împlinirea acestui mod de a fi, de a munci și a trăi al educatorului, îi impune să-și perfecționeze necontenit pregătirea ideologico-politică, profesională și de cultură generală, să-și situeze conștiința la nivelul exigențelor actuale, prin asimilarea valorilor specifice societății noastre, să-și îmbunătățească stilul de a munci cu oamenii.

În acest sens, el are datoria să participe la activitatea tinerilor în atelierele-școală și întreprinderi, în munca patriotică, în timpul liber, la viața lor de toate zilele, să-i cunoască bine, să se apropie de ei, să-i îndrume și să-i controleze, să-i sprijine în înlăturarea lipsurilor. Numai în acest fel toți cei care trec prin școală vor putea spune cu mîndrie și recunoștință „profesorul meu, exemplul meu", iar dictonul „cum este profesorul, așa sînt elevii" va putea fi ilustrat exclusiv pozitiv.

De asemenea, educatorul trebuie să activeze exemplar pe tărîm social, să mobilizeze oamenii la îndeplinirea sarcinilor economice, sociale, să participe efectiv la realizarea măreților obiective ale progresului patriei spre comunism.

În toate aceste situații, cadrul didactic trebuie — cu tact și forță, cu patos, dar fără ostentație — să aibă mereu în vedere că eficiența acțiunilor sale, măiestria sa, constau în rezolvarea problemelor concrete, în relațiile cu oameni concreți, în situații concrete.

3.

Desigur, față de aceste sarcini complexe, de mare responsabilitate, hotărîtoare pentru dezvoltarea multilaterală a societății noastre, cercetarea pedagogică și psihologică are datoria să-și amplifice eforturile, să-și adîncească preocupările, pe de o parte, prin analiza critică a realizărilor învățămîntului nostru (din care face parte integrantă) și a achizițiilor înregistrate de gîndirea psihopedagogică și de școală pe plan mondial, iar, pe de altă parte, prin folosirea acestora — într-o sinteză creatoare, prin investigațiile ce vor fi organizate, să acționeze în beneficiul perfecționării învățămîntului și educației, potrivit cerințelor Programului partidului, ale concepției despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, cu practica socială.

Obținerea eficienței maxime de către cercetare este în funcție de centrarea ei pe prioritățile perfecționării învățămîntului, de corelarea strînsă și completarea reciprocă a temelor de cercetare, de lărgirea sferei preocupărilor sale dincolo de problemele de didactică, în domeniul activității productive a elevilor și studenților, de participarea acestora — alături de cadrele didactice — la viața politică, socială, culturală a patriei, de formarea lor prin acțiune revoluționară.

Tradițiile revoluționare ale organizației pionierilor*

Lucrarea recent apărută în Editura politică aduce o contribuție importantă la cunoașterea istoriei Organizației Pionierilor din țara noastră, la îmbogățirea socio-pedagogică a activităților extrașcolare. Ea se înfățișează ca rod al unor îndelungi studii și cercetări, ca și al unei permanente confruntări a tradițiilor progresiste cu realitățile contemporane ale mișcării de copii din patria noastră.

Surprinzînd elementul de continuitate, ca și cel de progres în activitatea pionierească, lucrarea poate fi apreciată în dubla sa funcționalitate pedagogică: *a*) pentru valorificarea tradițiilor constituite în munca educativă în organizațiile de copii și *b*) pentru materialul faptic cu puternice rezonanțe emoționale ce poate fi cu eficiență folosit de către comandanții instructori în organizarea și desfășurarea activităților pionierești (adunări, evocări istorice, vizite la muzee și locuri istorice, întîlniri cu vechi militanți, cu activiști, expediții ș.a.).

Cele opt capitole ale cărții demonstrează convingător că mișcarea revoluționară a copiilor a fost strîns legată în diferitele sale etape și în permanență de sarcinile politico-sociale ale țării, de luptă pentru democrație și progres, pentru înlăturarea exploatării, pentru independență națională, pentru progresu și înflorirea României Socialiste.

Astfel, organizația „Micii Dorobanți", născută pe fundalul luptei poporului român pentru independența țării, apare, nu ca o organizație de împrumut, ci ca o mișcare cu un profund caracter național caracterizată printr-o strînsă legătură cu realitățile românești ale timpului. Cercul ucenicilor și primele grupuri de elevi socialiști urmărind scopuri politico-educative subordonate luptei proletariatului revoluționar, au beneficiat de orientări comuniste și au stimulat participarea tinerei generații la activitatea revoluționară a clasei muncitoare. Primele grupuri de pionieri create în contextul marilor lupte sociale ale clasei muncitoare, conduse de Partidul Comunist Român, ca o expresie a preocupării partidului pentru formarea în spirit revoluționar a tinerelor generații din perioada interbelică, ridică pe o treaptă superioară mișcarea progresistă a copiilor și adolescenților. Mai tîrziu, „Pionierii României", alături de toate forțele progresiste și conștiente de importanța reconstrucției, s-au angajat activ în acțiune, contribuind efectiv la refacerea țării. Organizația pionierilor din anul 1949 devine o amplă mișcare de masă a copiilor, a răspuns prezent la toate marile înfăptuiri ale construcției socialiste pe pămîntul românesc. În prezent, ferm angajată în opera de educare socialistă, patriotică, revoluționară a copiilor, de formare a lor în muncă și pentru muncă, Organizația pionierilor participă neîntrerupt, prin forme adecvate vîrstei, la împlinirea obiectivului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate.

Prin întreaga sa istorie și dezvoltare, Organizația pionierilor a confirmat în mod deosebit eficiența educativă a antrenării directe a copiilor în mișcarea socială. „În ansamblul tradițiilor

Dr. Gheorghița Fleancu

(Continuare în pag. 19)

*) MIRCEA ȘTEFAN, **Tradițiile revoluționare ale Organizației Pionierilor**, Ed. politică, București, 1977, 279 p.

ȘCOALA ȘI MESAJELE EDUCATIVE EXTRADIDACTICE

Prof. VASILE POPEANGA

Spațiul social în care acționează școala este formativ, prin modelele pe care le oferă elevului și prin mesajele educative pe care le transmite pe diferite canale. Școala, instituțiile culturale, întreprinderile economice care au dobîndit funcții pedagogice de pregătire a forței de muncă și comportamentele observate de elevi în viața socială, alcătuiesc un cîmp educativ, care prezintă o potențialitate formativă actualizată prin acte educative. Complexitatea cîmpului educativ în care se produce procesul de formare a copilului este determinată de multitudinea factorilor instituționali **care acționează în configurația cîmpului și de** amploarea mesajelor educative **pe care le transmit și care au o ambivalență funcțională**[1].

Ambivalența funcțională a mesajelor provenite din cîmpul educativ se manifestă în influențele pozitive sau negative pe care le exercită asupra copilului. Aceasta poate fi determinată de varietatea semnificațiilor ce pot fi acordate de copil unor gesturi, expresii și modele pe care el le întîlnește în cîmpul său educativ sau în mesaje educative transmise de mediile de comunicare. Dialogul cu emițătorul unor mesaje cultural-educative (radio, TV) este imposibil în multe situații și din această cauză lipsește explicația care să-i faciliteze elevului înțelegerea adecvată a semnificației mesajului receptat. Abordarea pedagogică a actului de receptare a mesajului devine o necesitate educativă, pentru a înlesni formarea unor convingeri și comportamente corespunzătoare intenției educative a emițătorului. Modul de utilizare a mesajului care poate fi receptat pentru delectare sau lărgire a orizontului cultural (dezvoltarea intelectuală) îl poate duce la o receptare neselectivă, prelungită în timp, în dauna altor activități.

Ambivalența funcțională a mesajelor educative este determinată și de difuzarea lor în microgrupuri, unde receptorul unui mesaj devine un emițător secundar[2], care poate schimba sensul unor elemente ale mesajului. În această categorie intră, în special, mesajele provenite de la microgrupuri formale de prieteni, sportive, artistice, de vecinătate etc. Un grup de prieteni dintr-o tabără, excursie, din cartier etc., intră în componența spațiului educativ din care copilul primește mesajul. Adeseori, grupul poate fi purtătorul unor mesaje, a căror semnificație a fost schimbată de grup în funcție de valorile sale sau de viziunea sa culturală. Influența exercitată de grup poate avea un caracter ambivalent, antrenîndu-l pe copil în acțiuni pozitive sau în acțiuni care pot fi sursa unor comportamente deviante. Lipsind capacitatea de reflecție și asistența pedagogică, aceste comportamente se instalează treptat. Factorii de ambivalență obligă pe emițător să mediteze asupra eficacității educative a mesajului, iar pe educator asupra formării la elevi a spiritului critic și a capacității de selecție a mesajelor cultural-educative.

Între mesajele educative transmise de școală și de factorii educativi din societate există diferențe determinate de finalitățile lor și de posibilitățile de individualizare și de valorificare educativă. Pe cînd mesajul educativ transmis de școală e adaptat vîrstei copilului și diferențiat pentru a i se asigura eficiența, cel transmis de mijloacele mass-media și de instituțiile cultural-educative are un caracter general, se adresează generației, trecînd peste deosebirile de vîrstă, context cultural local și particularități socio-culturale. De asemenea, notăm faptul că mesajul educativ al școlii e subordonat unui scop determinat în funcție de situații educative concrete : vîrstă, tip de școală, clasă etc., pe cînd cel transmis de mijloacele de educație de masă are un caracter general, sub raport funcțional fiind proiectat pentru a determina efecte educative la nivelul întregii comunități. Mesajul educativ școlar este emis pe baza unor norme didactice, într-o formă didactică menită să-i asigure eficiența, pe cînd în cel extradidactic, predominant e ca-

1. **E.E. Geissler**, *Mijloace de educație* (traducere din l. germană de A. Aronescu și L. Aronescu), E.D.P., 1977, p. 41.

2. **A.A. Moles**, *Sociodinamica culturii* (traducere din l. franceză de I. Pecher), E.S., 1974, p. 177.

racterul de spectacol (teatru, cinematograf, TV, sau cel practic al jucării rolurilor sociale în activități productive). Deosebirile pot da naștere unor efecte contradictorii, a căror influență negativă poate fi prevenită de școală. De aci decurg două consecințe pe plan pedagogic : a) promovarea unui spirit de cooperare educativă cu instituțiile economice și culturale din societate și b) sporirea aportului școlii la construirea unui cîmp educativ rațional, organizat pe bază de norme pedagogice.

Receptarea de către elevi a mesajelor educative provenite din medii extrașcolare ridică pentru pedagogi și problema stabilirii unor **principii metodologice,** care să guverneze relația școală-instituții cultural-educative și întreprinderi productive care pot fi sursa unor mesaje educative pentru tineret. Caracterul relațional al pedagogiei depășește astfel aria relațiilor interindividuale pe care ea le-a investigat : educator-educat, adult-educat, elev-elev, elev-grup sau a relațiilor interinstituționale : școală-familie. În sfera relațiilor interinstituționale ale școlii includem relațiile acestei instituții cu teatrul, muzeul, cinematograful, căminul cultural, casa de cultură, biblioteca publică, universitățile populare și cu întreprinderile economice, în ale căror sectoare productive elevii desfășoară activități practice prevăzute de planul de învățămînt. Ce principii asigură eficiența educativă a unor relații atît de diverse ale școlii cu instituții, în al căror public găsim în mod constant pe elev ? Considerăm că respectarea următoarelor principii de acțiune vor spori eficiența formativă a relațiilor școlii cu instituțiile culturale și sectoarele productive din întreprinderi, care pot fi sursa unor mesaje educative : **a)** abordarea pedagogică a relațiilor ; **b)** cooperarea interinstituțională ; **c)** constructivismul pedagogic manifestat într-o pedagogie previzională și **d)** întărirea rolului elevului de subiect al propriei sale formări.

Pentru a spori eficiența educativă a unor situații educative din cîmpul de acțiune al elevului, situații în care se înregistrează influența unui grup de adulți asupra unui elev sau grup de elevi, școala intervine încercînd să dea acestor situații o configurație pedagogică. Amintim în această direcție mijloacele educative instituționalizate, care există în structura unor întreprinderi sau instituții culturale și al căror beneficiar este școala. Aceste mijloace sînt : atelierele-școală din cadrul întreprinderilor industriale, microfermele școlare din perimetrul gospodăriilor agricole colective, magazinele școlare din comerț, sălile destinate lecțiilor din muzee și biblioteci publice. Școala este prezentă în acest cadru instituțional prin elevii și educatorii lor.

Valorificarea mesajelor educative provenite din mediul ambiant și organizarea pedagogică a situațiilor educative, în care este integrat elevul, sînt sarcini formative pe care școala și le-a asumat în raport cu creșterea influenței instituțiilor cultural-educative și a mesajelor socio-culturale asupra comportamentului tinerilor și adulților. Realizarea celor două obiective implică, sub raport relațional, prezența școlii — educatori și elevi — în situații culturale și productive care sînt sursa unui mesaj educativ sau îl facilitează. Să ne referim la concertele-lecții organizate pentru elevi, la spectacolele de teatru pentru tineri, emisiunile TV pentru tineri, care după audiere sau vizionare devin obiect de dezbateri în lecții sau ore de dirigenție.

Școala intervine în organizarea situațiilor educative din acest cadru instituțional, fixînd normele pedagogice care să ghideze actul învățării. Problematica pedagogică se îmbogățește prin cercetările făcute în aceste situații educative noi, care ridică și probleme pedagogice diferențiate față de cele ale pedagogiei clasei. Dintre aceste probleme semnalăm următoarele : formarea deprinderilor de manipulare a uneltelor și agregatelor, învățarea rolurilor sociale prin muncă, relația muncitor-elev în procesul instruirii în atelierele-școală, organizarea actului educativ într-un cadru productiv, comunicarea în procesul instruirii tehnico-productive, evaluarea randamentului elevilor în activitatea productivă etc. O lecție de istorie, literatură, artă, științe sociale ținută într-un muzeu ridică alte probleme : transmiterea mesajului educativ, interpretarea și integrarea conținutului lecției în muzeu, funcțiunile educatorului într-o lecție în muzeu (bibliotecă etc.). Dezvoltarea culturală a societății și integrarea școlii cu producția a pus în discuție nu numai frontierele sociologiei educației și ale sociologiei timpului liber[3], ci și ale pedagogiei, solicitată prin prezența educatorului într-un larg spațiu social să explice factorii care sporesc eficiența acțiunii educative. Abordarea problemelor pedagogice numai dintr-o perspectivă școlară ar diminua rolul pe care această disciplină umană e chemată să-l aducă la educația permanentă și la formarea forței de muncă.

Cooperarea interinstituțională se manifestă în acțiuni menite să asigure comunicabilitatea între factorii educativi și o programare rațională a mesajelor adresate elevilor, pentru a se preveni acțiunile paralele și a se realiza valorificarea permanentă a potențialului educativ al activităților culturale. Dacă nu se realizează o cooperare eficientă, ghidată de norme cultural-pedagogice, atunci mesajele didactice și cele culturale constituie două entități paralele, care nu se intrepătrund și nu se sprijină reciproc în acțiunea de formare a personalității umane. Constructivismul pedagogic se manifestă în selecția mesajelor transmise și în opțiunea elevilor pentru acelea care sînt ne-

3. **I. Dumazedier,** *Sociologie empirique du loisir*, Editions du Seuil, 1974, p. 191.

cesare destinderii și dezvoltării lor. O atitudine educativă constructivă se manifestă în adaptarea mesajelor cultural-educative și în selecția lor în funcție de capacitatea de absorbție a elevului, deci de capacitatea lui de comprehensiune a mesajului, dar și în raport cu caracterul mesajului, știind că un mesaj cu o densitate culturală foarte mare depășește posibilitățile copilului de asimilare [4] și ca atare e necesară prezența educatorului pentru explicații și comentarii suplimentare. Bogăția de informații transmise prin diferite canale culturale și diversitatea mesajelor culturale solicită intens pe elev, care trebuie pregătit în prealabil, pentru a efectua o selecție și pentru a medita asupra mesajelor transmise. Altfel, el devine un consumator pasiv, care imită modele de conduită, fără a reține din mesajele receptate unilateral doar pentru destindere idei adecvate personalității sale. Pe lîngă formarea deprinderilor de muncă intelectuală la elevi, școala e chemată să le formeze și capacitatea de analiză critică a mesajelor culturale.

Avalanșa de informații și mesaje educative, pe care elevul le receptează din mediul social, au ridicat pentru pedagogie și sociologie problema **statutului social al școlii** într-o lume care înregistrează progrese tehnologice atît de rapide și pătrunderea tot mai impetuoasă a mesajelor culturale în mediul de viață al copilului. Vom asista la o diminuare a rolului școlii și la o creștere a rolului mesajelor educative transmise de mediile de comunicare și de instituțiile culturale ? Vom asista la coexistența a două modalități de educație : una realizată prin școală și alta prin mediile educative din societate ? Care e rolul școlii în perspectiva unei educații paralele ? Acestora li se pot adăuga alte întrebări puse și de alți pedagogi [5].

Oricît am fi de pătrunși de viziunea tradițională asupra instituțiilor școlare ca rezultat al istoriei și civilizației unui popor, trebuie să înregistrăm însă un fapt real : școala își modifică profilul ei instituțional sub incidența profundelor transformări ale lumii moderne. O educație centrată pe elev determină diversificarea relațiilor școlii cu întreprinderile economice, instituțiile culturale și cu spațiul social în care elevul acționează. Supus unor influențe educative atît de diverse, elevul duce cu sine în mediul social, în întreprindere și în sălile instituțiilor culturale capacități intelectuale și elemente motivaționale formate în școală și aduce din mediu comportamente și achiziții intelectuale noi. Elevul filtrează mesajele educative cu ajutorul echipamentului intelectual format atît în școală, cît și în contextul cultural al societății. Educația școlară și cea făcută prin intermediul mediilor culturale nu sînt activități paralele și izolate, ci activități aflate în conexiune și intrepătrundere determinată de identitatea obiectului educației.

Elevul ca obiect al actului educativ determină existența unei rețele dense de comunicații între școală, întreprinderi economice și instituții culturale. Se înregistrează o **extindere a sferei de acțiune a școlii,** a spațiului său funcțional dincolo de zidurile ei și de circumscripția din care își recrutează elevii. Schimbul de servicii educative cu factorii economici și culturali ai societății devine mai viu și mai intens. In raport cu diversitatea mesajelor educative care sînt transmise de către instituțiile culturale și de **factorii de mediu** în care acționează elevul, școala îndeplinește un rol **unificator și integrator,** ajutîndu-l pe elev să selecteze aceste mesaje în funcție de valorile la care a aderat, să se regăsească pe sine și să fie el însuși subiect al propriei sale deveniri. Teatrul, cinematograful, biblioteca publică, ansamblurile corale și instrumentale, radioul și televiziunea sînt instituții specializate, cu o activitate complementară în raport cu școala. Prin diversitatea funcției științifice a educatorilor școala are posibilitatea de a integra mesajele transmise de aceste instituții într-o viziune unitară asupra culturii. Ea poate efectua acest act de unificare și integrare numai în corelația cu instituțiile cultural-educative și cu întreprinderile productive.

Școala ca instituție autonomă, preocupată numai de acțiunea educativă pe care o desfășoară în interiorul ei grupul de educatori de care dispune, nu mai poate acționa eficient în contextul social. Spațiul funcțional al școlii moderne e mai amplu, instituția școlară fiind preocupată nu numai de valorificarea mesajelor educative pe care elevii le primesc din mediul social, ci și de organizarea pedagogică a acțiunilor în care ei sînt angajați în contextul social. Rolul școlii s-a diminuat ca sursă de informații pentru elev, dar va crește sub raport funcțional prin asistența pedagogică pe care i-o acordă dincolo de spațiul clasei. Intr-o lume dinamică, școala a devenit o instituție în transformare, care are în mesajele educative din contextul cultural una din variabilele schimbărilor ei structural funcționale.

4. **M. Debesse, G. Mialaret,** *Traité des sciences pédagogiques*, 4, P.U.F., 1974, p. 188.
5. **I. Cerghit,** *Mass-media și educația tineretului școlar*, E.D.P., 1974, p. 167.

REFLECȚII PRIVIND necesitatea revoluționării metodelor educației

Dr. MARIA ITU
Universitatea din Galați

Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste în domeniul muncii ideologice, politice și cultural educative, prin conținutul său bogat în elemente direcționale de activitate educativă practică, face evidentă necesitatea soluționării în chip revoluționar a problematicii educației în ansamblu și în toate elementele sale. În ceea ce privește domeniul metodelor educației, el ne-a suscitat reflecțiile cărora le dăm curs în cele ce urmează.

I.

Sistemul metodelor educative înregistrat de teoria educației, pînă acum, se dovedește prea sărac în raport cu extinderea pe care a luat-o fenomenul educației, a cărui sferă, practic, include întreg poporul. Idealul educativ spre care societatea noastră socialistă tinde, laturile și aspectele educative noi pe care acest ideal le relevă ca esențiale și, prin urmare, multiplele sarcini educative ce se impun în direcția formării conștiinței și comportamentului comunist ca sarcini de autoformare privind toate componentele educației aplicabile propriei persoane; sarcini educativ-preventive, ca prevenirea deprinderii de a frecventa biserica, grupările antisociale, obișnuința de a nedreptăți pe ceilalți, a stabili relații inechitabile, de a proceda individualist, a sfida legea, a induce în eroare, a se sustrage de la îndatoririle sociale, de muncă etc. ; sarcini educativ-corective ca, de pildă, corectarea comportamentului inadecvat cerințelor vieții sociale, a opticii și opiniilor denaturate etc. ; sarcini de destrămare a fiecărei deprinderi sau obișnuințe negative de comportament etc. Asemenea constatare este de natură a incinta reflecțiile educatorilor cu privire la revoluționarea domeniului în discuție.

II.

Sistemul metodelor educative înregistrate, pînă acum, de teoria educației are referință, fără vreun temei științific sau practic, doar la una din laturile educației comuniste — educația morală — și nici aici nu la toate aspectele de conținut. Această subliniere, racordată la prevederile „Programului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste...", la toate documentele de partid vizînd educarea omului de tip nou este în măsură a stimula eforturile de reevaluare a sistemului metodelor educației, în primul rînd, în sensul extinderii lor la toate laturile și aspectele educației comuniste.

III.

Sistemul metodelor educative cunoscute pînă acum este tratat în capitolul corespunzător din teoria educației și privit de practicieni distinct de metodele didactice. Programul de măsuri și recenta „Hotărîre a Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la creșterea rolului unităților socialiste, al organizațiilor obștești, al maselor populare, în respectarea legalității, sancționarea și reeducarea prin muncă a persoanelor care comit abateri și încălcări de la normele de conviețuire socială și legile țării", prin bogatele lor referințe, prin măsurile preconizate pentru integrarea deplină a muncii educative în procesul de învățămînt, cu deosebire **în și prin muncă**, fac loc reflecției că hotarul dintre metodele de învățămînt și metodele educației trebuie să se micșoreze. După părerea noastră, multe dintre metodele didactice, dovedindu-se eficiente și în activitatea educativă (dezbaterea, studiul de caz, exemplul, dialogul, demonstrația etc.) se re-

comandă a fi folosite ca atare [1], după cum unele metode educative pot fi folosite în procesul de instrucție : exemplul, indicația, recomandarea, sugestia etc. Înțelegem că asemenea mutație conține în sine o condiție evaluatorie, și anume, adaptarea lor la particularitățile muncii educative, respectiv didactice, la sarcinile specifice pe care acestea le au de îndeplinit. Prin aceasta se va satisface unitatea instruirii cu educarea.

IV.

Sistemul metodelor educative folosite în practică nu apare tratat de teoria educației în întreaga sa **varietate.** Deci, reevaluarea lui este necesar să se producă și sub acest aspect, calitate ce le-ar conferi noi valențe fructificabile în practică : folosirea unei palete mai diverse de metode pentru un aspect sau altul al activității de formare și perfecționare a personalității umane, graduarea metodelor după caz, act, greutate faptică, extindere, implicații sociale etc.

V.

Sistemul metodelor educative acceptat, în prezent, de practica și teoria pedagogică, nu este structurat în raport cu elementele educaționale cunoscute : **educație — autoeducație — reeducare** și, ca urmare, în legătură cu ultimele două manualele și alte lucrări de pedagogie, elaborate pînă acum, nu fac precizări în măsură a impulsiona activitatea practică și pe aceste aliniamente. Conținutul „Hotărîrii Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la creșterea rolului unităților socialiste, al organizațiilor obștești, al maselor populare, în respectarea legalității, sancționarea și reeducarea prin muncă...", sarcinile care decurg din el, fac însă obligatorie îmbogățirea aparatului metodic al practicii educative, pentru a face loc astfel și metodelor de prevenire, corectare și destrămare a deprinderilor și obișnuințelor de comportament deviant ; de stingere a sentimentelor ce animă purtarea reprobabilă (sentimentul de satisfacție, de bravadă, mulțumirea de sine, sentimentul necesității de a evada din cotidian etc.) ; de anihilare a convingerilor negative ce și-au făcut loc și dăinuie în conștiința unor tineri, împiedicîndu-i să adopte opinii și atitudini sănătoase, să stabilească relații interumane pozitive, să se comporte adecvat etc. Aceeași mișcare de integrare se cere a fi făcută în ceea ce privește **metodele de autoformare.** „Dacă ne propunem să făurim o societate revoluționară nouă, să transformăm structura și întreaga viață socială a țării — spunea tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința cu cadrele și activul de partid din învățămîntul superior — trebuie să începem prin a ne propune să ne transformăm pe noi înșine..." Datoria de a prelua această prețioasă indicație de partid este necesar să fie însoțită de precizarea căilor prin care ea poate fi transpusă în practică, realitate în măsură a redimensiona capitolul metodelor educației.

VI.

Sistemul metodelor educative înregistrate de teoria educației, pînă în prezent, apare celui care privește aceste instrumente în interacțiunea lor strîngentă cu practica formării omului, cu o omisiune deloc neglijabilă, și anume, a **metodelor de evaluare a randamentului educației :** teste, autoevaluări manifeste (declarate) sau de sine, interevaluarea, clasificarea, notarea purtării, prețuirea etc.

Precizările aliniatelor V și VI pun în discuție sistemul general acceptat al metodelor educației, conducîndu-ne, în același timp, spre un **nou model** (vezi fig. 1), pe care îl supunem atenției cercetătorilor și practicienilor angajați în activitatea de instruire și educare.

VII.

Sistemul metodelor educative cunoscute nu apare tratat în teoria educației sub aspectul **aplicabilității ei gradate.** Măsurile luate prin Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. privind sancționarea și reeducarea prin muncă, exprimînd și pe plan educativ caracterul profund umanist al orînduirii noastre socialiste, precizează că în mînuirea metodologiilor specifice reeducării sînt necesare graduări cerute de vîrsta subiecților supuși acestei acțiuni (14—18 ani, 18—21, peste 21 de ani), de gravitatea faptelor săvîrșite de aceștia (mai puțin grave, grave și foarte grave, sau fapte care aduc atingerea valorilor fundamentale ale orînduirii noastre sociale și de stat), de rezistența sau opunerea la influențele educației, de poziția lor recidivistă sau nu. Ele deschid totodată drum ideii privind necesitatea aplicării unor procedee gradate ca forță (metode blinde, tari, extreme, nonforte) empatie, fermitate (metode moi, metode ferme), necesitatea aplicării lor individualizat, de la caz la caz, de la faptă la faptă, după acte, intenționalitate, grad de conștientizare etc.

Structura internă a modelului expus mai sus, privită și din punct de vedere al calităților pe care le au elementele sale constitutive, este următoarea :

1. **Metode de formare și consolidare : metode active :** antrenamentul, comentariul, disputa, dezbaterea, simularea etc. ; **metode empatice :** încurajarea, încrederea (votul de...), îndemnul, imboldul, rugămintea etc. ; **metode blinde :** aluzia, indicația, îndrumarea,

1. Vezi **I. Cerghit,** *Metodele de învățămînt*, E.D.P., București, 1976.

învățarea, lămurirea, pilda, povața, recomandarea, sfatul, sugestia etc. ; **metode ferme :** cerința, comanda, dispoziția, ordinul, porunca etc.

2. **Metode de readjustare și reeducare : metode nonaversive :** autocritica în fața altora, indiferența conștient organizată, votul de neîncredere ; **metode aversive** (nonforte) : amenințarea, avertismentul, admonestarea, interdicția, critica, dojana, ironizarea, retușul, reproșul.

3. **Metode de autoeducație :** autoaprobarea, autodezaprobarea, autocritica, autosugestia, autoretușul, autoevaluarea, autoreflecția, autoimboldul, autoimpunerea, autoobservația, mustrarea de sine, lauda de sine, autoliniștirea, automulțumirea, autoumilirea etc.

4. **Metode de recompensă :** remarca, evidențierea, lauda, premierea.

5. **Metode de sancționare : metode moi :** avertismentul, interdicția, mustrarea, observația ; **metode tari :** blamul public, eliminarea, exmatricularea, mutarea disciplinară, umilirea nonforte.

6. **Metode de evaluare :** autoevaluarea în colectiv, aprecierea cu notă, clasificarea, calificarea, interevaluarea, estimarea, prețuirea, testul etc.

7. **Metode extreme :** privarea de libertate, retragerea unor drepturi.

8. **Metode aversive tari** (interzise) : bătaia, batjocura, etichetarea, oprobriul public, reprimarea, flagelarea.

VIII.

Sistemul metodelor educației trebuie să fie **un sistem permanent deschis înnoirilor,** calitate ce permite împrospătarea sa în flux continuu, reglarea lui neîncetată la necesitățile colective, la comenzile societății, la aspirațiile personale.

IX.

Sistemul metodelor educației, așa cum rezultă din studiul atent al documentelor de partid pe care ne bazăm argumentația, constituie un **sistem dinamic,** calitate pe care o cîștigă datorită spiritului creator cu care metodele înscrise în registrul său sînt privite și mai ales folosite. Acest spirit descătușează pe cel ce educă de vechile canoane, dîndu-i posibilitatea de a elimina din munca sa metodele învechite (etichetarea, dăscăleala, predica morală etc.), de a adopta noi metode (comentariul, studiul comportamental, reflecția, profilarea modelului pozitiv, indiferența conștient organizată, disputa, îndrumarea etc.), noi metodologii și tehnologii mai adecvate necesităților și cerințelor concrete ale societății și individului.

Manipularea aparatului metodic bogat, variat și dinamic la care ne-am referit, angajarea în munca de creare a unor noi și din ce în ce mai adecvate metodologii formative, impun **reevaluarea gîndirii pedagogice** a educatorilor, a relației lor cu obiectul educației, a concepției lor privind necesitatea continuei lor perfecționări pe linia metodologiilor educative, a aspirației lor către măiestrie, calitate care să le permită atingerea comportamentului final scontat : bun muncitor, patriot înflăcărat, om de omenie, econom, harnic, cinstit, conștiincios, devotat patriei și poporului, persoană demnă de încredere, respectabilă și respectuoasă, cu un cuvînt, un **om multilateral și temeinic format.**

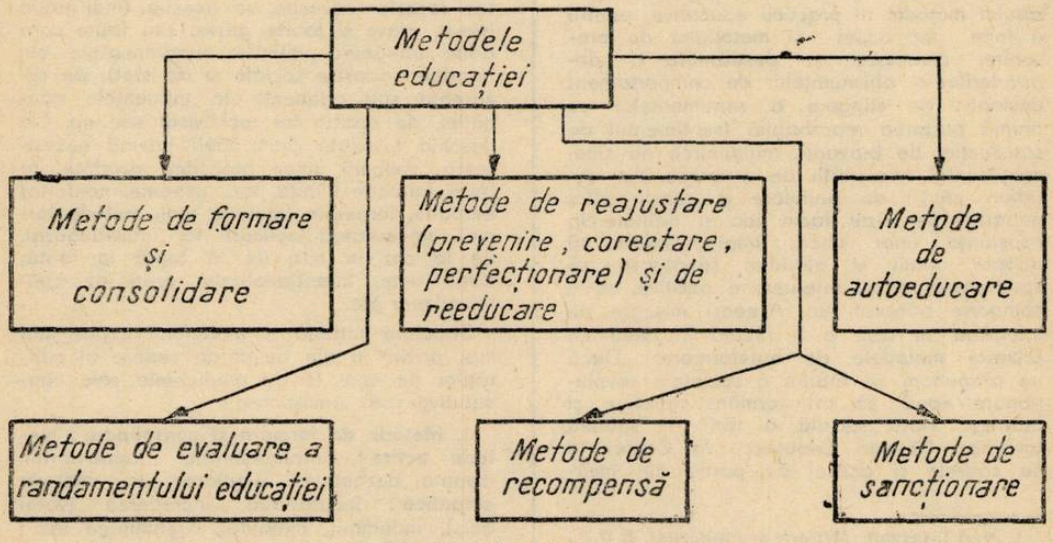


Fig. 1

EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ ÎN CONTEXTUL ACTIVITĂȚII EXTRAȘCOLARE PIONIEREȘTI

Dr. GHEORGHE FLEANCU

În cadrul Programului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, un loc central îl ocupă politica de pregătire profesională și folosire rațională a forței de muncă, care asigură temelia ascensiunii României spre noi culmi de civilizație și progres. Exprimînd această concepție, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „între marile cuceriri ale orînduirii noastre socialiste se înscriu la locul cel mai de cinste realizările în domeniul formării cadrelor de muncitori calificați și tehnicieni, de ingineri, economiști și alți specialiști, ridicarea a zeci de mii de conducători ai activității economice și sociale" [1].

În această etapă, de înfăptuire a cincinalului revoluției tehnico-științifice în țara noastră, problema formării cadrelor la nivelul exigențelor epocii dobîndește o importanță deosebită, deoarece „toți lucrătorii trebuie să-și însușească noile realizări ale științei, tehnologiei și culturii, să fie capabili să mînuiască tehnica avansată, să aplice metodele moderne în conducere și gestiune" [2]. În acest scop, măsurile recent aprobate de Plenara C.C. al P.C.R. privind perfecționarea organizării și funcționării învățămîntului general, liceal, profesional și superior — după cum se sublinia și la Congresul consiliilor oamenilor muncii — „asigură o legătură mai organică a învățămîntului cu producția, pregătirea tinerilor în concordanță cu cerințele economiei naționale și vieții sociale..., satisfacerea în mai bune condițiuni a nevoilor diferitelor sectoare economico-sociale, ridicarea nivelului învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii contemporane" [3].

În lumina acestei concepții, în care tehnica și tehnologia au cucerit ponderi atît de însemnate în viața economico-socială, în formarea și perfecționarea personalității umane — încît, uneori, erei contemporane i se atribuie denumirea de „eră tehnologică" — devine evidentă necesitatea unei „educații adecvate industriei moderne" [4]. Ca urmare, în sfera educației complexe, orientată de cerințele dezvoltării generale și de progresul multilateral spre conținuturi științifice-tehnice bine structurate, un loc tot mai însemnat, mai conturat îl deține **educația tehnologică.**

Coordonatele pe care se așază conținutul educației tehnologice vizează : **însușirea principiilor fundamentale ale proceselor de producție, cunoașterea calităților materialelor, a sistemului metodelor și mijloacelor de prelucrare** a acestora, **deprinderea abilităților necesare obiectivării cunoștințelor respective în procesul muncii,** precum și **însușirea disciplinei muncii, cunoașterea și respectarea proceselor tehnologice, formarea gîndirii economice și a limbajului adecvat.**

Necesitatea intensificării educației tehnologice în etapa actuală — determinată de dezvoltarea economico-socială a țării — „este condiționată, în mod hotărîtor, de creșterea aportului științei și tehnologiei, care se manifestă tot mai mult ca o forță nemijlocită de producție" [5].

Educația tehnologică în societatea socialistă multilateral dezvoltată înlătură șablonizarea, standardizarea rigidă, contribuind la promovarea diversității și creativității, a calității produselor.

Înfăptuirea procesului de pregătire a tineretului pentru muncă și viață, a educației lui tehnologice a determinat adoptarea unui **sistem de măsuri** concrete, în lumina sarci-

1. **Nicolae Ceaușescu**, *România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate* vol. 5, București, Ed. politică, 1971, p. 887.
2. Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român cu privire la Planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990, în „Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român", București, Ed. politică, 1975, p. 794.
3. **Nicolae Ceaușescu**, *Expunere la Congresul consiliilor oamenilor muncii din industrie, construcții și transporturi*, „Scînteia„ din 12 iulie 1977.
4. **Stanciu Stoian**, *Educație și tehnologie*, București, Ed. didactică și pedagogică, 1972, p. 37.
5. Directivele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român cu privire la Planul cincinal 1976—1980 și liniile directoare ale dezvoltării economico-sociale a României pentru perioada 1981—1990, în „Congresul al XI-lea al Partidului Comunist Român", București, Ed. politică, 1975, p. 787.

nilor puse în fața școlii, a întregii societăți de Congresul al XI-lea al P.C.R. Astfel, „Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative" prevede ca procesul pregătirii practice a preșcolarilor, elevilor și studenților să decurgă unitar și ascendent. În acest sens, pornindu-se de la învățămîntul preșcolar — care urmărește formarea unor deprinderi elementare de autogospodărire și de muncă — învățămîntul primar asigură însușirea cunoștințelor și deprinderilor necesare confecționării unor obiecte utile simple, cel gimnazial pune accent pe corelarea activităților tehnico-aplicative și productive cu cerințele dezvoltării economico-sociale, iar prima treaptă a liceului asigură pregătirea teoretică și practică în vederea exercitării unor meserii, astfel încît la absolvirea învățămîntului obligatoriu de 10 ani, „tinerii să se poată încadra într-o muncă social-utilă" [6].

Pentru a ajunge ca absolventul învățămîntului obligatoriu de 10 ani să poată practica o meserie utilă, s-a creat în ultimul timp, un cadru organizatoric mai adecvat pregătirii practice-productive a elevilor, care vizează : perfecționarea conținutului instruirii tehnico-practice, legarea ei mai strînsă de cerințele societății, de specificul dezvoltării localităților, județelor, a țării ; apropierea modului de desfășurare a practicii elevilor din clasele a VIII-a de cea a elevilor din licee ; introducerea cercurilor tehnico-aplicative în norma cadrelor didactice ș.a.

La pregătirea tinerelor generații pentru muncă și viață, la educația lor tehnologică concură toți factorii educativi, economici și socio-culturali, rolul principal revenind însă școlii, învățămîntului. În realizarea acestui obiectiv important, după cum atestă practica, o contribuție specifică aduce **activitatea pionierească.** Prin forme și metode proprii, specifice, aceasta concură la realizarea obiectivelor și sarcinilor de bază ale educației tehnologice.

1.

De exemplu, este știut că **însușirea disciplinei muncii,** parte organică a educației tehnologice, se realizează treptat, pe parcursul vieții, începînd din cea mai fragedă copilărie. La formarea disciplinei în muncă, activitatea pionierească intervine cu un aport efectiv în conștientizarea necesității disciplinei în întreaga activitate. Pentru aceasta, pionierii sînt informați asupra regulilor de protecția muncii în cercurile tehnico-aplicative, în microîntreprinderi, în timpul muncii patriotice etc., asupra legislației care statornicește și reglementează organizarea muncii, drepturile și îndatoririle participanților la muncă.

Astfel, prin convorbiri și demonstrații concrete, pionierii de la școlile generale nr. 2 3 și 6 din municipiul Alba Iulia — unde am desfășurat o serie de investigații pe această temă — au aflat de ce este necesară frecvența ritmică la muncă, ce consecințe au lipsurile din procesul muncii, atît în planul pregătirii individuale, cît și în ce privește bunul mers al activității grupului (cercului, grupei, detașamentului). De asemenea, prin demonstrații practice, efectuate sub îndrumarea învățătorilor și profesorilor, a conducătorilor de cercuri, ei au fost deprinși să-și păstreze curat locul de muncă în timpul orelor și al activităților practice, să întrețină trusele de unelte în bune condiții, să asigure întreținerea mașinilor-unelte cu care sînt dotate cercurile, atelierele, școlile, arătîndu-li-se, totodată, ce consecințe pot avea dezordinea, neglijența, graba, neatenția.

Similar, pentru cultivarea disciplinei în muncă în cadrul activității pionierești, comandanții-instructori din satele subordonate municipiului Tecuci, din comunele Independența și Unirea din județul Ialomița și din comuna Șugatag, județul Alba, au pus accent pe punctualitate, pe îndeplinirea la timp și în bune condițiuni a diferitelor sarcini. Demonstrîndu-li-se că rămînerile în urmă solicită eforturi deosebite pentru a se ajunge la normal, pionierii din detașamentele și unitățile respective sînt deprinși treptat să execute în termen operațiile și lucrările ce le au de efectuat.

Precizia, ca o caracteristică importantă a disciplinei în muncă, este cultivată la pionieri prin deprinderi de măsurare, de verificare, prin probări succesive ale pieselor, dispozitivelor sau aparatelor la care lucrează. În această direcție, am constatat cum, în mod practic, conducătorii de cercuri de la casele pionierilor din Alba Iulia, Sebeș, Tecuci, Tg. Jiu. Slobozia, Botoșani și Călărași le demonstrează copiilor că nerespectarea parametrilor stabiliți deformează piesele, le fac improprii montajelor și asamblărilor, duc la irosirea materialelor de construcție și la eforturi neproductive ; pentru că, dacă la școală elevului i se cere să fie disciplinat ca lecția să se soldeze cu bune rezultate, în activitățile tehnico-aplicative pionierul este ajutat să fie disciplinat, pentru ca însăși munca lui să fie de calitate. În felul acesta, cu timpul, pionierul înțelege că disciplina nu reprezintă doar un rezultat al muncii, un scop al activității, ci și o condiție a calității acesteia.

Exersarea capacităților organizatorice, deprinderea cu organizarea științifică a muncii după criterii tehnologice, cu planificarea și programarea operațiilor etc. imprimă copiilor **ordine și exigență,** o anumită disci-

6. Programul de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, în domeniul muncii ideologice, politice și cultural-educative, „Scînteia" din 19 septembrie 1976, p. 3.

plină a muncii. Aceasta concură implicit la realizarea bunei calități a muncii, a produselor realizate, la **stimularea cooperării** în procesul muncii. Investirea fiecărui pionier cu sarcini de muncă accesibile vîrstei sale, pe lîngă aportul la formarea deprinderilor și disciplinei necesare, cultivă **spiritul de răspundere,** responsabilitatea pentru munca efectuată, pentru calitatea ei, pentru respectarea termenelor de execuție și de livrare, în condițiile în care produsul activității personale se încorporează în ansamblul muncii creatoare a grupului, a colectivității. Totodată, responsabilitatea vizează grija pentru respectarea fluxului tehnologic, pentru economisirea materiei prime și energiei utilizate, pentru ritmicitate, promptitudine și calitate. Cultivate încă din perioada pionieriei, responsabilitatea și disciplina muncii vor rodi, peste ani, în activitatea productivă creatoare a fiecărui tînăr de mai tîrziu, a fiecărui cetățean.

2.

Cunoașterea și respectarea proceselor tehnologice, ca element constitutiv al educației tehnologice, reprezintă o necesitate obiectivă a producției moderne. Tehnologia procesului de producție se însușește, desigur, optim la locul de muncă, în fabrică, pe ogor. De aceea, activitatea pionierească stimulează înființarea unor cercuri tehnico-aplicative în unități economice, unde pionierii sînt puși în contact cu procesul tehnologic, pe care trebuie să-l cunoască, să și-l însușească, să-l respecte. Menționăm, în acest sens, cercul uzinal de la Școala generală nr. 5, din Tecuci, de pe lîngă Întreprinderea de ambalaje din metal, în cadrul căruia se acordă o deosebită grijă tehnologiei muncii respective, care prevede : observarea modelelor pieselor de executat ; încadrarea în mașină pentru a se putea executa operațiile corespunzătoare, în raport cu cerințele în vigoare ; așchierea, finisarea la cotele date ; găurirea, rectificarea, reajustarea, montarea etc.

Din punct de vede formativ, respectarea proceselor tehnologice implică două aspecte: **logica muncii** respective, a înlănțuirii operațiilor, înțelegerea faptului pentru care o anumită operație precede alte operații, pentru care unele operații nu se pot elimina sau efectua în altă ordine etc. ; al doilea aspect vizează **logica producției întreprinderii** respective, înțelegera faptului că, de pildă, secția de turnătorie este o verigă în ansamblul producției siderurgice gălățene, că de ea depind celelalte faze ale producției, dar că și ea este influențată de acestea. De exemplu, pionierii tecuceni de la Școala generală nr. 4, care s-au îndreptat anul școlar trecut spre licee industriale metalurgice, electrotehnice, de construcții, de chimie etc., aflate în Tecuci, Galați, Bîrlad, Brăila, București, Focșani, au ajuns treptat — în decursul muncii practice în cercuri, în ateliere, al observării și autoobservării execuțiilor operațiilor, ritmului și calității acestora — la o anumită cunoaștere și respectare a proceselor tehnologice ; ca atare, este interesant să subliniem că înțelegerea și respectarea proceselor tehnologice încep să se realizeze în preadolescență, concomitent cu elaborarea unor deprinderi, între care distingem : deprinderile de proiectare (de „citire" și elaborare a unor schițe simple cu ajutorul diferitelor calcule, descrieri, grafice etc.) ; deprinderile organizatorico-tehnologice (de alegere a materialelor și uneltelor, de stabilire a modalităților prelucrărilor etc.) ; deprinderile operaționale (de efectuare a diferitelor operații de muncă) ; deprinderile de măsurare și control (cu ajutorul aparatelor specializate) [7].

Experiența pozitivă acumulată în activitatea pionierească, pe coordonata contribuției ei la formarea deprinderilor de muncă, reliefează o serie de cerințe metodice privind : necesitatea explicării, demonstrării și efectuării operațiilor de muncă pe care trebuie să le învețe elevii ; corectarea erorilor în faza inițială și pe parcurs ; asigurarea repetițiilor în vederea fixării și perfecționării mișcărilor : încorporarea mișcărilor simple (elementare) în deprinderi bine sructurate și unitare ; încorporarea cunoștințelor științifice în procesul elaborării deprinderilor, spre evitarea empirismului îngust ; aplicarea deprinderilor formate în situații diverse, variate etc.

Am relatat cîteva aspecte ale încorporării activității pionierești în procesul complex de realizare a educației tehnologice, al formării și dezvoltării unor deprinderi corespunzătoare, menționînd că această contribuție este încă insuficient studiată, generalizată și interpretată în ansamblul educației tehnologice, al pregătirii pentru muncă și profesie a tineretului, acțiuni care stau la baza oricăror calificări și specializări ulterioare [8].

3.

Formarea gîndirii economice și a limbajului adecvat este un alt obiectiv de seamă al educației tehnologice, realizat prin conlucrarea tuturor factorilor educativi, economici și socio-culturali (în special prin procesul de învățămînt), pe tot parcursul școlarității și continuat în producție. Apor-

7. Vezi **Ion Moraru, Gheorghe Iosif** (coordonatori), *Psihologia muncii industriale*, București, Ed. didactică și pedagogică, 1976, p. 134—135.
8. Vezi, **Stanciu Stoian**, *Op. cit*; **Gheorghe Fleancu**, *Educația pentru muncă și profesie în Organizația Pionierilor*, București, Ed. didactică și pedagogică, 1976 ș.a.

tul activității pionierești la cultivarea gîndirii economice se exprimă, adesea, în adoptarea structurilor organizatorice, care transpun schemele organelor de conducere a producției la nivelul microîntreprinderilor, al unor cercuri etc. Astfel, distribuirea unor roluri și funcții, pe care le îndeplinesc pionierii — inginer-șef, contabil ș.a. — este menită să-i deprindă cu planificarea și organizarea muncii, cu evaluarea producției, cu corelarea activității desfășurate de ei cu munca altora desfășurată în același domeniu. În același timp, însă, gîndirea economică presupune un **mod economicos de utilizare a materialelor** de construcție, combaterea risipei și deteriorării avutului obștesc. Pe această coordonată pionierii sînt deprinși cu **raționalizările**, cu respectarea bunurilor aflate în folosința lor. În acest sens, neajunsurile provocate avutului colectiv sînt criticate și recuperate, prin dezbaterile și convorbirile etice, gazetele „Semafor", promovarea exemplului pozitiv ș.a., avînd un mare rol în formarea și dezvoltarea unei gîndiri economice, în strînsă concordanță cu obiectivele și sarcinile educației politico-ideologice și moral-cetățenești, cu cerințele Codului etic al pionierului.

Concomitent cu gîndirea economică, pionierii își însușesc și un **limbaj adecvat.** Avem în vedere nu atît limbajul tehnic, care presupune însușirea procesului tehnologic, denumirile diferitelor materiale, unelte, instrumente, mașini, operații etc., cît mai ales limbajul economic, care vizează modul de planificare și organizare, de conducere a producției, de control, execuție și coordonare a ei. Astfel, termeni ca : plan de producție, normă, rebut, consiliu de conducere, adunare generală etc. sînt înțeleși și însușiți încă de la vîrsta pionierească și, deseori, devin operanți în multiplele forme de activitate școlară și extrașcolară. Asemenea termeni i-am întîlnit deseori în limbajul pionierilor din Botoșani, Alba, Galați, Ialomița, Teleorman ș.a., ca un aport prin care Organizația Pionierilor, promovînd gîndirea economică și limbajul adecvat, dă posibilitatea copiilor și preadolescenților să cunoască și să aprecieze mai bine munca părinților lor, activitatea complexă ce se desfășoară în unitățile productive din țara noastră, pregătindu-i, totodată, pentru încadrare activă în muncă, în cele mai bune condiții, la momentul oportun.

În scopul formării gîndirii economice și a limbajului corespunzător, Organizația Pionierilor popularizează revistele și cărțile tehnice pentru tineret, emisiunile de radio și televiziune cu caracter tehnic-științific pentru pionieri și școlari, programe ale celorlalte mijloace moderne de comunicație de masă. Sub îndrumarea adulților, copiii sînt deprinși să perceapă, să selecteze și să aplice informația tehnică, s-o încorporeze în ansamblul gîndirii lor și s-o folosească într-un anumit context economic, impus de o veritabilă educație tehnologică. În acest fel, contribuția activității pionierești la educația tehnologică a tinerei generații se exprimă, în fond, prin consolidarea educației tehnologice primite de elevi în școală, cu ajutorul unor acțiuni specifice, precum și prin dezvoltarea și îmbogățirea acesteia cu noi elemente.

*

Studierea experienței pozitive și investigațiile realizate cu privire la contribuția activității pionierești în acțiunea de educație tehnologică a tinerei generații, în strînsă legătură cu perspectivele economico-sociale ale țării, ne conduc către cîteva **concluzii și propuneri.** Astfel, educația tehnologică, înțeleasă ca cerință obiectivă a dezvoltării economico-sociale, trebuie să-și stabilească direcțiile de acțiune și sarcinile concrete în perspectiva cadrului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate — stabilit de Programul partidului — al prevederilor planurilor cincinale. Numai în acest fel eficiența ei corespunde comenzilor sociale ale fiecărei etape din evoluția societății noastre. În această viziune, educația tehnologică cuprinde, în principal, însușirea proceselor tehnologice, formarea disciplinei și responsabilității muncii, cultivarea unei gîndiri economice și a unui limbaj corespunzător. Prin contactul nemijlocit al pionierilor cu munca, cu producția modernă, acestora li se formează convingeri privind necesitatea însușirii unei discipline conștiente a muncii, caracterizată prin punctualitate și precizie, prin fermitate, dar și prin inițiativă creatoare ; sînt deprinși cu observarea și însușirea tehnologiei proceselor de muncă, cu respectarea etapelor și fazelor producției, cu cunoașterea însușirilor materialelor de construcție, cu mînuirea mașinilor, uneltelor și instrumentelor de lucru. Se constată că pionierii din ciclul gimnazial conștientizează procesele tehnologice concomitent cu elaborarea unor deprinderi de muncă în întreprinderile moderne, ca deprinderile de proiectare, organizatorico-tehnologice, operaționale, de măsurare și control etc.

În procesul educării tehnologice, pionierii își formează treptat și o gîndire economică, fiind familiarizați cu diferite structuri și funcții necesare organizării procesului muncii, cu schemele consiliilor de conducere a producției, cu atribuțiile și competențele acestora. În strînsă legătură cu limbajul adecvat, gîndirea economică contribuie la formarea convingerilor și deprinderilor de planificare și organizare a muncii, de corelare și coordonare, de evaluare după criterii obiective.

În procesul educației tehnologice se stabilesc relații multiple, diverse și dinamice între preferințele pentru anumite domenii de activitate și opțiunile exprimate pentru o profesiune sau alta, între acestea și interesele pentru o viitoare profesiune, aflate în curs de conturare și stabilizare, precum și între aceste toate elemente și decizia pentru un anumit tip de liceu, pentru o anumită

meserie. Ținînd seama de acest specific — propriu formării personalității preadolescenților — activitatea pionierească își sporește eforturile de cunoaștere și înrîurire pozitivă a tuturor acestor procese [9], generalizînd experiența înaintată, promovînd cu fermitate apropierea copilului de progresele științei și tehnicii moderne, de cerințele economico-sociale ale societății noastre socialiste, atît cu ajutorul propagandei tehnice, al metodelor euristice, cît și prin implicarea directă a acestuia în operații de muncă accesibile, creatoare, în procesul complex al formării sale în perspectiva viitorului luminos pe care îl construim.

Experiența dobîndită atestă faptul că eficiența educației tehnologice a pionierilor și școlarilor din ciclul primar și gimnazial sporește, în condițiile cooperării factorilor, ale valorificării multilaterale a tuturor resurselor activității pionierești, ale îmbinării metodelor deductive și individuale cu cele inductive, care pornesc din practică și vizează colectivitatea. Aceasta cu atît mai mult, cu cît „în metodologia și tehnologia didactică științifică sînt supuse unei severe critici atît vederile metodologiei tradiționale potrivit căreia educația ar consta în transmiterea de noțiuni predeterminate și conținute în programe fixe, cît și vederile psihologiste, care susțin succesiunea naturală și imuabilă a unor anumite stadii de învățare în evoluția ontogenetică a copilului" [10]. De asemenea, se confirmă faptul că o educație tehnologică la nivelul exigențelor contemporane se poate înfăptui numai prin îmbogățirea și perfecționarea tehnologiei didactice școlare și extrașcolare, ca și prin familiarizarea tinerelor generații cu tehnologia proceselor de producție efectuate direct în unitățile economice — acolo unde prinde viață bogăția materială a patriei noastre și unde, la focul viu al muncii, se călesc personalități integre, multilateral pregătite „pentru ridicarea nivelului de conducere științifică a întregii activități din întreprinderi, din toate domeniile, din întreaga noastră societate" [11].

9. Vezi, Gheorghe Fleancu, *Op. cit.*, p. 55—173.

10. Dimitrie Todoran, *Dezvoltarea metodologiei și tehnologiei didactice*, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1971, p. 62.

11. Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntul de închidere la Congresul consiliilor oamenilor muncii din industrie, construcții și transporturi*, „Scînteia" din 14 iulie 1977.

Definir les objectifs de l'éducation*

Cartea pe care o prezentăm însumează o analiză critică a preocupărilor de pînă acum de a defini obiectivele educației la diferite nivele, cuprinde recomandări utile pentru cei ce organizează și pentru cei ce realizează educația, semnalizează direcții noi de cercetare.

Autorii precizează că definirea obiectivelor este o acțiune pe cît de dificilă pe atît de utilă întregii activități de educație. Teoria modernă a elaborării programelor, teoria evaluării sumative și formative, planificarea educației sînt sortite eșecului, în cazul impreciziei obiectivelor.

Sintetizînd rezultatele cercetărilor de pînă acum, se arată cele trei nivele de definire a obiectivelor. Primul nivel se referă la scopurile și obiectivele educației în general, dar ele sînt prea vagi pentru a fi operante la lecție. Al doilea nivel de definire precizează obiectivele după marile categorii comportamentale, iar al treilea nivel cuprinde obiectivele comportamentele concrete, observabile și măsurabile.

Autorii apreciază că modul de selectare a finalităților generale propus de R. Tyler și D. Krathwohl, pe baza cerințelor sociale, culturale, economice și filosofice și a conformității lor cu teoria învățării la care aderă, este cel mai bun.

Obiectivele, după marile categorii comportamentale, alcătuiesc taxonomiile cunoscute în domeniul cognitiv, afectiv și psihomotor.

Analizînd critic taxonomia lui Bloom, autorii arată că acesta a ierarhizat procesele cognitive pe baza complexității lor crescînde, depășind conținuturile, avînd un caracter metalist, abstract, lipsit de aspectul operațional.

Se apreciază că Gagné-Mervill, recunoscînd valoarea obiectivelor stabilite de Bloom, se ocupă mai ales de activitățile care permit ca acestea să fie atinse, divizînd obiectivele în categorii care se diferențiază prin implicațiile lor pentru învățare. Ei arată necesitatea constituirii unui ansamblu de sarcini mari, pe baza cărora se pot stabili tipurile de comportament care cer condiții de învățare diferite.

Domeniul afectiv înglobează obiectivele ce descriu modificări de interese, atitudini, valori, capacitate de adaptare. Sînt menționate dificultățile elaborării unei astfel de taxonomii, deoarece se cunoaște prea puțin felul cum se modelează afectivitatea, din cauza lentoarei cu care se instalează valorile și din cauza dificultăților de a elabora instrumente în vederea măsurării produselor.

Autorii subliniază ideea că domeniul afectiv va deveni un obiect prioritar al cercetării pedagogice.

În domeniul psihomotor, taxonomia cea mai dezvoltată este considerată a fi aceea a lui D.Y. Harrow. Ea servește la ordonarea învățării specializate, la comunicarea non-verbală, la asigurarea independenței. D Y. Harrow definește termenul de psihomotor astfel: orice mișcare voluntară observabilă, care aparține domeniului învățării. El stabilește un continuum de 6 nivele taxonomice, mergînd de la nivelul inferior la mișcările observabile, la nivelul superior.

Făcînd considerații critice asupra taxonomiilor aparținînd celor trei domenii comportamentale, se arată necesitatea elaborării unei taxonomii unice, integrate, polivalente, care să dirijeze trei domenii tradiționale, considerînd individul în totalitatea sa. În acest sens, se prezintă taxonomia lui Scriven, care, în definiția obiectivelor, propune trei nivele: conceptual, de manifestare și operațional.

Autorii apreciază că direcția de azi și de viitor în cercetarea obiectivelor se referă la încercarea de a le integra.

Nivelul operațional de definire a obiectivelor îl realizează R. Miller, specialist în analiza de sarcină și R.T. Mager, care arată necesitatea traducerii obiectivelor în comportamente observabile și măsurabile.

Se precizează că a vorbi despre operaționalizarea obiectivelor ca și cum orice act de învățare poate fi preliminar analizat exhaustiv și apoi măsurat, nu corespunde realității. Acest lucru nu înseamnă că nu se poate cultiva și educa orice obiectiv. În acest sens se

Ana-Maria Ichim

(Continuare în pag. 45)

* VIVIANE et GILBERT DE LANDSHEERE, **Definir les objectifs de l'éducation**, P.U.F., Paris, 1975.

FINALITĂȚI ALE PROCESULUI DE FORMARE A BAZELOR CONCEPȚIEI ȘTIINȚIFICE, REVOLUȚIONARE LA ELEVI*

Pentru educarea materialistă a maselor și promovarea principiilor umanismului revoluționar, în activitatea politico-educativă trebuie să se demonstreze că „materialismul dialectic și istoric este o concepție vie, revoluționară, avansată, care nu numai că explică legile fundamentale ce determină transformarea continuă a lumii, a organizării vieții oamenilor, progresul neîntrerupt al gîndirii, cunoașterii și practicii umane, ci, totodată, îi înarmează pe oameni în lupta pentru schimbarea progresistă, revoluționară atît a lumii înconjurătoare, cît și a propriei lor existențe materiale și spirituale" [1].

Pornind de la faptul că „toate misterele care duc teoria spre misticism își găsesc dezlegarea rațională în activitatea practică omenească și în înțelegerea acestei practici"[2], educația ateist-științifică presupune „o consecventă ridicare a nivelului de convingere ateistă și de acțiune, formarea unei concepții materialist-științifice, ateiste, a conștiinței și moralei comuniste"[3]. Cercetări desfășurate în țara noastră evidențiază contribuția unor factori diverși în procesul formării concepției despre lume și viață, rolul fundamental al procesului instructiv-educativ în realizarea caracterului științific al sistemului de cunoștințe asimilat de elevi[4]; cu ajutorul cunoștințelor despre natură și societate — fără de care nu este eficientă însușirea ulterioară a categoriilor și principiilor filozofice materialist-didactice și istorice și nici critica concepțiilor idealiste, mistico-religioase — în școala generală se pun bazele concepției științifice despre lume și viață.

*) Studiul a fost elaborat de colectivul de cercetători: Gheorghe Bunescu, Ana Negulescu, Constantin Niculescu, Adrian Vișan, în colaborare cu prof. Maria Buiu, prof. Cornelia Petrescu-Cerna, prof. Elena Rădulescu (Șc. gen. 156, București).

1. Nicolae Ceaușescu, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, vol. „Congresul educației politice și al culturii socialiste", Ed. politică, București, 1976, p. 63.

2. K. Marx—Fr. Engels, *Opere*, vol. 3, Ed. politică, București, p. 7.

3. R.A. Lopatkin, *Cîteva probleme social-psihologice ale educației ateiste*, vol. „Psihologia religiei", Ed. științifică și enciclopedică, București, 1976, p. 234.

4. Vezi C. Ștefănescu, I. Stanciu, *Rolul familiei și al școlii în procesul de formare a gîndirii materialist-științifice a tinerelor generații*, vol. „Știință, Religie, Societate", Ed. politică, București, 1972.

Plecînd de la premisa că, pentru elaborarea unei metodologii a formării bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi se impune determinarea obiectivelor acestui proces și a modului în care ele se realizează în practica educațională, cercetarea noastră — desfășurată pe baza unor observații sistematice și a analizei documentelor școlare, cu ajutorul unor probe de evaluare aplicate elevilor și a unei scale de evaluare aplicate cadrelor didactice — vizează verificarea unor ipoteze privind: a) necesitatea ridicării treptate de la nivelul noțiunilor științifice la sesizarea unor implicații mai generale privind relațiile dintre fenomene, clase de fenomene, om și natură, om și so-

cietate ; b) necesitatea aplicării teoretice și practice a cunoștințelor pentru formarea unei atitudini pozitive față de cunoaștere, muncă, societate, față de posibilitatea cunoașterii și transformării lumii.

Potrivit metodologiei de cercetare am determinat **finalitățile generale ale procesului de formare a concepției științifice, revoluționare la elevi : fundamentarea științifică a ateismului,** prin explicarea consecvent științifică a fenomenelor și proceselor naturale și sociale, însușirea unor noțiuni științifice, generalizarea cunoștințelor și formarea sistemului de noțiuni al disciplinelor studiate ; **evidențierea implicațiilor sociale ale progresului științifico-tehnic,** prin formarea capacităților de a aprecia valabilitatea practică a soluțiilor" de a lua decizii, de a prospecta soluții care contribuie la îmbunătățirea calității vieții ; **cultivarea valorilor umanismului socialist,** prin inițierea în procesul de asimilare și producere a valorilor (obiecte, idei, sentimente) și transformarea cunoștințelor în convingeri ; **combaterea concepțiilor idealiste, mistico-religioase** sub toate aspectele : științific, istoric și filozofic ; **dezvoltarea personalității elevului,** formarea calităților morale ale spiritului științific (perseverență, ordine, obiectivitate, spirit critic) și a atitudinii responsabile față de natură, cunoaștere, muncă, societate, față de posibilitatea cunoașterii și transformării lumii.

Desfășurarea acestor finalități în perspectiva unui proces educațional permanent presupune **specificarea obiectivelor procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare** și cunoașterea modului în care ele se realizează în practica educațională. În acest sens, pe baza cercetării ce este în curs de desfășurare, evidențiem unele **obiective specifice :**

a) **însușirea de către elevi a unor noțiuni și idei științifice de bază, în vederea structurării ulterioare a conceptului de unitate materială a lumii;** elevii dispun — în clasele ciclului gimnazial — de cunoștințe privind moduri concrete de existență a materiei (scop, cimp, energie, substanță, atom, celulă etc.) ; ei cunosc unele date despre Terra ca organism cosmic, despre răspîndirea elementelor și circuitul lor în natură ; apar însă dificultăți privind înțelegerea unității dintre lumea vie și nevie, a unității dintre natură și societate și a caracterului material al relațiilor sociale.

b) **Înțelegerea determinărilor complexe ale fenomenelor naturale și sociale ;** deși înțeleg cauzalitatea producerii multor fenomene studiate, elevii realizează cu dificultate distincția între cauzele și condițiile producerii unor fenomene mai complexe (ex. producerea fenomenului de electromagnetism), distincție importantă pentru evitarea raționamentului greșit de tipul „după aceea... deci, din cauza aceea" ; elevii nu pot sesiza dubla determinare — cauzală și de scop — a fenomenelor social-istorice (a relației dintre dezvoltarea economică, politică și culturală, a rolului maselor și personalității în istorie) ; de asemenea, se disting cu dificultate notele generale, esențiale, de notele concrete, particulare ale fenomenelor și de aceea elevii nu pot explica și argumenta, uneori, caracterul necesar, legic al desfășurării proceselor naturale și sociale.

c) **Recunoașterea și folosirea unor legi ale dezvoltării naturii și societății** se realizează mai bine, cînd ele au fost cunoscute printr-un proces de cercetare[5] ; depășirea dificultăților care apar în aplicarea teoretică și practică a cunoștințelor esențiale privind legitățile unor procese (ex. : aplicațiile legii transformării energiei, ale legii evoluției ființelor vii în condițiile mereu schimbătoare ale mediului, ale legii progresului social și al cunoașterii în problema raportului dintre știință și religie) impune creșterea eficienței educative a participării elevilor la cercurile de aplicații, realizarea unității dintre teorie și practică în procesul de învățămînt.

d) **Sesizarea implicațiilor sociale ale progresului științifico-tehnic ;** deși cunosc numeroase descoperiri ale științei și tehnicii, elevii nu sesizează întotdeauna implicațiile acestora în sensul ameliorării calității vieții; nu evidențiază cu consecvență contribuția științei, a disciplinelor studiate de progresul social ; neglijîndu-se consecințele negative, imprevizibile ale folosirii rezultatelor științei în scopuri inumane (înarmarea, degradarea mediului, manipularea conștiințelor) se creează dificultăți procesului de formare a încrederii în capacitatea omului de a cunoaște și transforma lumea.

e) **Combaterea concepțiilor mistico-religioase,** la această etapă, vizează mai ales aspectele științifice și istorice și mai puțin aspectele filozofice ; dacă această tendință este firească, surprinde însă la unii elevi necunoașterea funcției sociale a religiei (de a abate masele de la lupta pentru libertate și dreptate), ceea ce poate produce dificultăți în formarea unui ateism conștient și militant.

În evoluția profilului moral-politic al omului nou se înscrie „rolul crescînd al **concepției științifice,** al gîndirii științifice în aprecierea fenomenelor vieții contemporane, în determinarea atitudinii morale, ceea ce implicit înseamnă și depășirea unor prejudecăți, a unor limite, atitudini și vederi înguste, tributare unor idei și practici iraționale, mistice" [6]. Deoarece obiectivitatea cunoștințelor este rezultatul unui proces de producere atît a lucrurilor, cît și a cunoștințelor despre lucruri și a relațiilor necesare producerii lor [7], în for-

5. **E. Fries, R. Rosenberger,** *Învățămîntul prin cercetare*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1973, p. 13.

6. **A. Dancsuly,** *Noi dimensiuni ale educației politice și morale a elevilor*, „Revista de pedagogie" București, 1977, nr. 7, p. 5.

7. **Elena Popovici,** *Societate, ideologie, cunoaștere*. Ed. științifică și enciclopedică, București, 1976, p. 104.

marea unor deprinderi și atitudini specifice spiritului științific, revoluționar se evidențiază cu prioritate :

a) **Deprinderile de a observa și reproduce în laborator unele fenomene studiate, de a măsura și înregistra rezultatele** măsurării caracteristicilor fenomenelor sînt mai dezvoltate decît deprinderile **de a interpreta rezultatele, de a emite ipoteze și a le verifica ; elevii manifestă ordine și obiectivitate** (folosesc uneori fișe de lucru, tabele de înregistrare a rezultatelor), dar nu dovedesc întotdeauna *perseverență și spirit critic în verificarea rezultatelor.*

b) **Deprinderea de a se exprima într-un mod științific ;** cînd sînt siguri pe cunoștințele lor, elevii definesc corect noțiunile, folosesc *corect simbolurile și formulele,* desfășoară raționamentele cu consecvență ; cînd sînt nesiguri pe cunoștințele lor, elevii devin foarte influențabili [8] ; unele dificultăți apar în definirea noțiunilor cu caracter mai general, în realizarea operațiilor de comparare și clasificare reduse de obicei la simple „asemănări" sau „deosebiri" — cu predilecție pentru acestea din urmă — ce nu rămîn consecvente unor criterii riguroase [9].

c) **Atitudinea de responsabilitate față de activitățile specifice de muncă și învățare** *este favorizată în condițiile asumării de către* elev a unor sarcini multiple, pe măsura posibilităților lui și care prezintă pentru el un interes deosebit. Față de asemenea probleme elevii manifestă spirit critic, își asumă „riscul" rezolvării lor. Un conflict problematic specific îl constituie distanța dintre norma ideală și obiceiul practicat, conflict ce trebuie soluționat în procesul educativ fără prejudecăți, în spiritul adevărului, al realităților și aspirațiilor contemporane.

d) **Sentimentul de dragoste față de frumusețile naturii, de prețuire a bogățiilor țării** trebuie dezvoltat în sensul formării atitudinii corespunzătoare pentru protejarea mediului ambiant.

e) **Atitudinea de respect față de lupta poporului pentru libertate și dreptate, pentru progres social** se manifestă printr-o concordanță între cunoștințele asimilate și *valorile afirmate ; întemeindu-se* pe acest puternic sentiment, trebuie dezvoltată atitudinea de angajare la opera de creație materială și spirituală, hotărîrea de a duce mai departe, în noile condiții istorice, făclia progresului și civilizației pe pămîntul României.

*

Pentru realizarea obiectivelor progresului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi este necesară concordanța unor factori de ordin pedagogic-metodic privind : organizarea conținutului de învățămînt în programe și manuale, modul în care se predau cunoștințele de către profesor, locul elevului în procesul învățării, folosirea mijloacelor de învățămînt. Deoarece au un rol deosebit și acțiunea lor depinde în mai mare măsură de profesor, evidențiem cîțiva factori de ordin metodic care pot optimiza procesul de formare a concepției științifice.

a) **Pentru corectarea cunoștințelor empirice specifice disciplinei respective și îmbogățirea cunoștințelor specifice,** în sensul diferențierii explicite a generalului și esențialului în raport cu concretul se poate folosi **experimentul demonstrativ** și, în cadrul acestuia, mijloace didactice moderne — *în timpul căruia elevul descoperă treptat* adevărul științific (generalul, esențialul). Astfel, de exemplu, pentru corectarea noțiunii de „vietate" — redusă adesea de elevii mici la noțiunea de „animal" — se prezintă mai întîi planșe cu animale și plante cunoscute, apoi — cu ajutorul unui film didactic sau a unor modele didactice — se prezintă organisme inferioare și la sfîrșit celula vie. În decursul experimentului demonstrativ se evidențiază funcțiile esențiale ale organismelor vii, delimitîndu-se astfel noțiunea de „vietate" de noțiunile de „animal" și „plantă".

Poate fi folosită, de asemenea, **metoda problematizării,** provocînd o stare conflictuală *între cunoștințe vechi și cunoștințe* noi, între tratarea tematică și rezolvarea practică a problemelor. (de exemplu, între reprezentarea elevilor despre mersul aparent al Soarelui și explicarea periodicității zilelor și nopților prin rotația Pămîntului în jurul axei sale, sau între înțelegerea greutății ca însușire intrinsecă a corpurilor și înțelegerea greutății ca o forță gravitațională [10]. Un alt conflict problematic este provocat de deosebirea dintre norma ideală și obiceiul practicat, conflict ce trebuie pus și soluționat în procesul educativ. Dacă *problema este bine pusă și profesorul orientează* cu discreție elevii în organizarea și transformarea informației — prin raționamente deductive, inductive, analogice —, în opțiunea pentru o soluție și verificarea ei, atunci se poate realiza și un alt obiectiv important, acela al generalizării cunoștințelor.

b) **Pentru corelarea cunoștințelor esențiale specifice,** pe baza căreia se constituie sistemul de noțiuni al disciplinei respective, ce contribuie apoi la formarea sistemului de noțiuni al altor discipline (ex. : cunoștințele de fizică și chimie ajută la înțelegerea unor procedee biologice ; cunoștințele despre plante și animale ajută la înțe-

8. **M. Zlate,** *Empiric și științific în învățare,* Ed. didactică și pedagogică, București, 1973, p. 181.
9. *Idem,* p. 236.
10. **I. Cerghit,** *Metode de învămînt,* Ed. didactică și pedagogică, București, 1976, p. 106

legerea florei și faunei unor regiuni geografice ; cunoștințele de geografie ajută la înțelegerea unor evenimente istorice și a celor istorice la înțelegerea unor creații culturale), se poate folosi **conversația euristică ;** printr-o succesiune de întrebări alternate cu răspunsurile elevilor și sprijinindu-ne pe valorificarea cunoștințelor existente, putem solicita inteligența productivă a elevilor, în special întrebările deschise, cuprinzătoare permit descoperirea structurii de ansamblu a materiei date (ex. : „comparați cum sînt răspîndite plantele și animalele după zone climaterice") [11] ; asemenea întrebări sînt cauzale, relaționale („de ce ?") sau ipotetice („dacă... atunci... ?"). Într-o asemenea conversație pot fi folosite raporturile [12] de opoziție (ex. acizi-baze ; viu-neviu), raporturile conflictuale între aspectul exterior și însușirile esențiale (ex. relația între structură, morfologic și proprietăți, funcții), precum și raporturile de ierarhizare, de integrare a cunoștințelor în clase din ce în ce mai înalte (ex. : plantă-specie-clasă-încrengătură-regn).

c) Pentru înțelegerea și folosirea unor legități ale poceselor naturale cea mai eficientă este **metoda experimentului ;** elevii și profesorul concep și practică un anumit gen de operații cu scopul de a observa, provoca, studia, măsura efectele, de a dezvălui raporturile de cauzalitate și esența fenomenelor [13]. Experimentul nu trebuie redus la utilizarea unor instrumente, ci presupune „o intervenție activă din partea elevilor, pentru a modifica condițiile de manifestare a obiectelor și fenomenelor ce li se prezintă și pentru a ajunge pe această cale la descoperirea noilor date" [14]. Se pot folosi mai multe tipuri de experiment : demonstrative — pentru confirmarea unor idei expuse de profesor (a se vedea exemplul oferit) și aplicativ — pentru verificarea posibilităților elevilor de a aplica în practică teze însușite (deoarece profesorii de științele naturii cunosc asemenea experimente, considerăm că nu este necesar un exemplu). Experimentul clasic se realizează de profesor, cînd combină explicația cu o demonstrație faptică, experimentală. Experimentul modern pune pe elevi în situația de a cerceta, măsura, verifica și emite ipoteze, folosindu-se fișe de lucru și tabele individuale de rezultate. Prin realizarea experimentelor elevii își dezvoltă calitățile spiritului științific : ordinea, perseverența, obiectivitatea, spiritul critic, responsabilitatea. Pe această cale se realizează transformarea cunoștințelor în convingeri, obiectiv major al formării concepției științifice, revoluționare la elevi.

d) Pentru înțelegerea unor fenomene din macro și micro Cosmos, a unor fenomene de excepție, a unor fenomene sociale și a implicațiilor sociale ale revoluției științifico-tehnice, se poate folosi **metoda demonstrației,** prin prezentarea obiectelor și fenomenelor reale sau a substitutelor acestora (scheme dinamice ori simbolice). În același scop, se pot folosi **modele** izomorfe fenomenului real : fie modele materiale (machete, mulaje), fie ideale (diagrame, organigrame), fie logico-matematice (formule) ; demonstrația audio-vizuală facilitează înțelegerea relațiilor spațio-temporale și a dinamismului realității [15].

e) Pentru cunoașterea unor condiții ale activității științifice, dezvoltarea responsabilității și angajarea elevului în creația de valori materiale și spirituale se pot folosi : **metoda de grup** (discuțiile în grup dezvoltă spiritul critic și de colectiv), **studiul de caz** (ex. privind organizarea unei unități economice, a unui atelier școlar), elaborarea unor „miniproiecte" (privind istoria școlii, pregătirea unor colecții tematice sau a unei vizite de documentare). Asemenea metode cultivă capacitatea de a lua decizii, de a anticipa, de a aprecia valabilitatea practică a soluțiilor și dezvoltă încrederea elevilor în posibilitatea de a cunoaște și transforma lumea.

Ceea ce este esențial pentru ameliorarea procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare este concordanța eforturilor cadrelor didactice, adecvarea căilor și metodelor educative la obiectivele procesului, înțelese în perspectiva pregătirii tinerilor pentru transformarea științifică a societății.

11. *Idem*, p. 119.
12. M. Zlate, *Empiric și științific în învățare*, E.D.P., București, 1973, p. 193.
13. I. Cerghit, *Op, cit.* p. 119.
14. *Ibidem*.
15. I. Cerghit, *Op. cit.*, p. 130.

(Urmare din pag. 4)

pionieriei, în frunte se află tradiția conducerii mișcării copiilor de către partidul clasei muncitoare". n spiritul acestei nobile tradiții Organizația Pionierilor a beneficiat și beneficiază de sprijinul organizațiilor de masă conduse de partid, care concură la formarea omului nou în lumina normelor și idealurilor eticii și echității socialiste. Tradiția conlucrării pionierilor cu uteciștii, a pregătirii pionierilor ca viitori uteciști este ridicată astăzi la nivelul conștientizării de către toți copiii și tinerii a necesității unității lor de gîndire și acțiune. Cu mîndrie dăscălească, autorul subliniază tradiția sprijinirii mișcării de copii de către învățători și profesori, tradiție valorificată în munca nemijlocită a comandanților instructori cu pionierii. Capitolul de sinteză din finele lucrării intitulat „Valori tradiționale ale mișcării pionierești din România" relevă modul creator în care tradițiile de muncă și învățătură, de democrație și autoconducere, de viață colectivă, de prietenie a copiilor români cu cei ai naționalităților conlocuitoare, de autoeducație și combativitate revoluționară, de educație internaționalistă și altele s-au dezvoltat în mișcarea pionierească contemporană.

Scrisă cu multă competență și căldură, lucrarea se constituie ca un prețios instrument de educație patriotică, ca un gest nobil de recunoștință față de tradițiile progresiste de luptă ale generațiilor de copii și tineri din trecut. Totodată, ea se transformă într-un îndemn pentru acțiune pionierească revoluționară, creatoare, pe măsura exigențelor vremii, care să dovedească din plin că pionierii de azi sînt demni urmași ai înaintașilor.

MODELAREA UNOR STRATEGII DE ÎNVĂȚARE PRIN DESCOPERIRE DIRIJATĂ

ION MÂNZAT, DEMETRA PREOTEASA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

I. PREMISE TEORETICE

În procesul de formare a gîndirii științifice metoda de instruire reprezintă o condiție fundamentală. Instruirea trebuie astfel concepută, încît să contribuie la organizarea procesului de **formare** intelectuală, care „să permită experimentatorului să urmărească **legitățile genezei planului ideal** (s.n.) și să evidențieze condițiile cele mai prielnice ale formării activității psihice" [1].

Pentru formarea gîndirii științifice în învățămînt este necesară transformarea cunoștințelor științifice în secvențe de instruire adecvată, „trebuie delimitat și pus pe primul plan tot ceea ce poate servi drept **fir călăuzitor în labirintul cazurilor particulare**"[2] (s.n.). Cu alte cuvinte, „cerința orientării optime în obiect" — după expresia lui P. I. Galperin [3] — determină reorganizarea informației științifice ca obiect de învățămînt. În sprijinul acestei cerințe, colectivul lui Galperin a organizat instruirea „de tipul al treilea", care este orientată după : 1) „unitățile fundamentale" ale domeniului dat și 2) după regulile generale ale combinării lor în fenomenele concrete. Aceasta reprezintă, de fapt, „baza de orientare completă și rațională" într-un anumit domeniu [4].

Pornind de la aceste premise teoretice, se poate concepe învățarea ca o ASIMILARE STRUCTURALĂ, adică o asimilare „organică" și **generalizatoare** (J. Piaget), care poate stimula lărgirea ariei de acțiune a unei scheme intelectuale și extinderea clasei de obiecte care poate fi asimilată. În acest sens, **sistematizarea** — ca factor al progresului intelectual (L.S. Vîgotski) [5] — asigură **formarea capacității de a rezolva probleme noi.** Aceasta înseamnă că în procesul instruirii trebuie să se dirijeze acea activitate intelectuală a elevului, care constituie „condiția fundamentală a procesului de instruire" [6].

Condiția menționată — în cazul prezentei cercetări — a constituit-o, în esență, **antrenarea capacității de transfer a strategiilor de sistematizare și clasificare științifică** [7]. Această capacitate nu este realizabilă decît printr-o **activitate proprie** de învățare și de gîndire ; nici o influență eficientă asupra activității intelectuale a elevilor nu e posibilă fără participarea activismului lor propriu.

II. OBIECTIVELE ȘI IPOTEZA CERCETĂRII

1. Obiective

a. Fundamentarea gîndirii științifice a elevilor (clasa a VII-a) pe înțelegerea relației dintre structura atomului și proprietățile elementelor. **Conștientizarea structurii logice a sistemului periodic actual** prin descoperirea criteriilor științifice de CLASIFICARE a elementelor chimice [8].

1. **N.F. Talîzina**, *Cu privire la problema formării acțiunilor mintale*, în vol. **P.I. Galperin** și colab., *Studii de psihologia învățării*, București, 1975, p. 51.
2. **P.I. Galperin** și colab., *Op. cit.*, p. 253—254.
3. *Ibidem*, p. 218.
4. *Ibidem*.
5. **L.S. Vîgotski**, *Opere psihologice alese*, vol. II, E.D.P., București, 1972.
6. **P.I. Galperin** și colab., *Op. cit*, p. 117.
7. **Al. Găvenea**, în *Cunoașterea prin descoperire în învățămînt*, București, E.D.P., 1975, p. 70, arată că „Formarea capacității de transfer este o problemă fundamentală pentru învățămînt".
8. Dintre cercetările consacrate studiului sistemului periodic menționăm: **Paula Constantinescu-Stoleru** și **Viorica Lupu**, *Integrarea optimă a cunoștințelor despre structura atomului și sistemul periodic în procesul învățării — ca direcție a optimizării predării chimiei în școală*, în „Științele naturii și matematica", Al II-lea colocviu național de pedagogie, București, 1974, Caietele Colocviului: **D. Todoescu**, *Intervenție la Colocviul național de pedagogie*, Buc., 1972, „Caietele Colocviului — Conținutul învățămîntului: fizică-chimie", p. 86—90; **V. Ferarini**, *Valoarea didactică a modelului atomic în studiul sistematic al elementelor chimice*, în vol. „Studii și cercetări de didactică modernă", E.D.P., Buc., 1976, p. 232—248; **V. Lupu** și **D. Preoteasa**, *Ziele des Chemieunterrichts im ersten Jahr seiner Einführung als selbstandiges Fach und Besonderheiten seiner Beurteilung*, în „Wissenschaftliche Zeitschrift", 6. Internationales Symposium sozialistischer Länder zu Fragen des Chemieunterrichts, 17—21 Nov., 1975.

b. Introducerea în gîndirea elevilor a unor **repere de orientare** pentru activitatea viitoare de învățare. În acest scop, elevii au fost dirijați spre **descoperirea „celulei" de bază**[9] aptă să favorizeze înțelegerea în mod științific a tuturor problemelor. De aceea, un obiectiv al cercetării l-a constituit introducerea — în etapa de inițiere a elevilor în chimie — a unor concepte și operații fundamentale care să faciliteze învățarea ulterioară, **transferul** acestei experiențe cognitive în etapele viitoare.

2. Ipoteza. În condițiile unei instruiri adecvate, adolescentul va deveni capabil să transfere conceptele și relațiile logice fundamentale din domeniul chimiei, să descopere criteriile științifice de organizare a sistemului periodic.

III. METODA

1. *Subiecții* au fost elevi din clasa a VII-a ai Liceului „C.A. Rosetti" din București*. Au fost utilizate două loturi de subiecți: un *lot experimental*, alcătuit din două clase de elevi (în total 59 elevi) și un *lot de control*, constituit dintr-o clasă-martor, cu 26 elevi. Clasele experimentale au participat la cîte un ciclu de **cinci lecții experimentale** fiecare și, în final, au efectuat (timp de 45 minute) cîte o *lucrare de control*. Clasa—martor a fost instruită (în aceleași probleme) conform prevederilor programei de chimie și a fost testată cu aceeași lucrare de control. Lecțiile experimentale și lucrările de control au fost efectuate în perioada noiembrie-decembrie 1976, cu concursul profesoarei Marilena Daniliuc.

2. Metoda de instruire a fost fundamentată pe principiile învățării prin descoperire dirijată. De regulă, secvențele de instruire începeau cu o întrebare sau punerea unei probleme care solicita, din partea elevului, un efort de gîndire consacrat descoperirii unor soluții, reguli sau strategii de rezolvare. Rezolvarea survenea în urma unui transfer de reguli sau principii învățate anterior sau prin descoperirea unor noi combinații de reguli asimilate de elev la școală sau în etapele anterioare ale experimentului nostru, cu ajutorul cărora putea ajunge la soluțiile adecvate noilor probleme.

Modalitatea concretă de instruire a constat din aplicarea în grup a unui **ciclu de lecții experimentale,** concepute sub formă de **fișe de lucru individuale.** Aceste fișe permiteau fiecărui elev să învețe, să descopere soluții de rezolvare în ritmul său propriu și în funcție de propriul său nivel intelectual.

> Prin aceste lecții experimentale am urmărit familiarizarea elevilor cu *rezolvarea productivă de probleme* (R.M. Gagné) în care intervine o activitate „de căutare activă, de abordare critică, creativă, de incitație la investigare"[10].
> Prin aplicarea acestei metode de instruire s-a putut asigura un nivel superior de *activism propriu*: noul nu poate fi descoperit decît printr-o acțiune proprie de gîndire. Procesul descoperirii era *dirijat* prin intermediul unor demonstrații și explicații (inserate în textul lecțiilor sau prezentate, în anumite momente, de către profesor) care constituiau „schema, baza de orientare"[11] a descoperirii.

Din punct de vedere psihologic, metoda a fost fundamentată pe teoria structurilor operatorii și pe principiul interacțiunii dintre informațional și operațional în activitatea gîndirii. Întrucît am avut în vedere **asimilarea simultană de cunoștințe și operații,** metoda de instruire a constituit „deopotrivă și cale de însușire a conținuturilor și factor de stimulare a dezvoltării gîndirii", „furnizîndu-i elevului în același timp și noi instrumente (metode) de muncă intelectuală" (I. Cerghit)[12].

Pornind de la familiarizarea cu operații de clasificare științifică, am avut în vedere solicitarea unui eventai mai larg de operații intelectuale: identificarea și reproducerea independentă, analiza și sinteza, generalizarea și particularizarea, abstractizarea și concretizarea, clasificarea și diviziunea, cercetarea și explicarea, compararea, stabilirea interdependențelor etc. Activitatea intelectuală a elevului era dependentă, în mare măsură, de **capacitatea de transfer** a cunoștințelor și operațiilor dintr-un context în altul. De măsura în care au fost reactualizate și transferate diverse conținuturi informaționale sau strategii de lucru și de gradul de mobilizare și de organizare a operațiilor depindea, în fond, descoperirea criteriilor științifice de clasificare a elementelor în sistemul periodic și deducerea, pe această bază, a unor proprietăți fundamentale ale elementelor, cum sînt: variația caracterului electrochimic (electropozitivitate și electronegativitate), valența, tendința de ionizare etc.

3. Programul experimental. Lecțiile experimentale* au constituit, de fapt, convertirea în secvențe de instruire a unor probe experimentale aplicate individual și descrise deja într-un alt studiu: **I. Mânzat, Rolul transferului în stimularea gîndirii științifice a elevului, „Revista de pedagogie", nr. 5, 1977.** De aceea, vom descrie — pe scurt — conținutul acestor lecții.

> Lecția I avea ca obiectiv principal *familiarizarea cu operația de clasificare*. Astfel, elevii efectuau independent două operații de clasificare (una artificială și una naturală), în scopul de a descoperi criteriile logice de clasificare. În acest sens, elevii manevrau o serie de figuri introduse în două plicuri atașate la fișa de lucru, notau configurațiile obținute și consemnau ce anume au reținut cu privire la conținutul conceptului de „clasificare".
> Un alt obiectiv al acestei lecții introductive l-a constituit reactualizarea unor cunoștințe referitoare la structura atomului (nucleu și înveliș

9. **P.I. Galperin** și colab., *Op. cit.*, p. 165.
* Mulțumim și pe această cale conducerii liceului, în special profesoarei Doina Tirea pentru sprijinul acordat și pentru condițiile de cercetare create.
10. **R.M. Gagné**, *Condițiile învățării*, E.D.P., Buc., p. 188.
11. **P.I. Galperin**, și colab., *Op. cit.*, p. 67.
12. **I. Cerghit**, *Metode de învățămînt*, E.P.D., Buc. 1976, p. 22.
* Mulțumim și pe această cale tov. Eugen Noveanu — cercetător științific principal la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice — pentru asistența științifică, deosebit de prețioasă, pe care ne-a acordat-o în realizarea acestor lecții.

electronic) sub formă de *întrebări* sau *exerciții* care solicitau alegerea răspunsului corect dintr-o serie de afirmații.

În lecția a II-a, după ce se explica în scris prin exerciții-model, *relația dintre configurația electronică și locul elementelor în sistem*, elevii erau solicitați să rezolve o serie de exerciții similare, ca și exercițiile în care trebuiau să deducă caracterul electrochimic al unor elemente chimice (de exemplu, K și Li, Na și Al, F și Cl, F și N) *pe baza analizei structurii învelișului de electroni*.

Lecția a III-a solicita capacitatea de clasificare a elevilor, punîndu-i să aranjeze în mai multe subclase (integrate în tabele cu rînduri și coloane) literele alfabetului și numerele de la zero la 30. În acest fel se urmărea *conștientizarea ordinii și a locului fiecărui element* (literă, număr) în clasificările respective. Un alt obiectiv era deducerea valenței pe baza structurii învelișului electronic concretizat în relevarea dependenței existente între valența unui element și *numărul electronilor* de pe ultimul strat.

Lecția a IV-a reprezenta o continuare a celei anterioare. În cadrul acesteia, elevii determinau *electrovalența* unor elemente indicate într-un tabel, apelînd la relația existentă între electrovalență și repartizarea electronilor pe straturi. În continuare, aveau sarcina să *ordoneze pe coloane* simbolurile elementelor cu același număr de electroni pe *ultimul* strat și să *identifice* rezultatul obținut.

În lecția a V-a elevii au analizat trei planșe (prezentate la tablă), care cuprindeau *în ordine alfabetică* denumirea elementelor, simbolurile corespunzătoare, numărul atomic Z, masa atomică A, repartizarea electronilor pe straturi și aveau sarcina să completeze căsuțele goale existente în scheletul sistemului periodic de care dispunea fiecare elev, cu simbolurile corespunzătoare (deci, să clasifice elementele chimice) orientîndu-se *după structura învelișului electronic și numărul atomic Z*. În final, elevii erau soicitați să formuleze în scris *criteriile* care stau la baza clasificării elementelor în sistemul periodic și regula (principiul) de clasificare. Menționăm că la începutul fiecărei lecții profesoara controla nivelul achizițiilor anterioare, propunînd spre rezolvare elevilor, exerciții problematizate ale căror soluții au fost verificate la tablă.

IV. ANALIZA ȘI INTERPRETAREA REZULTATELOR

O lucrare de control (probă) finală — aplicată ambelor loturi — a verificat gradul de înțelegere, nivelul de realizare a relației dintre informație și operație, gradul de generalizare a achizițiilor și lărgimea transferului din gîndire. Lucrarea a fost alcătuită din 24 de sarcini (exerciții și probleme) destinate verificării gradului de generalitate a procedeelor de gîndire (asimilate pe parcursul celor cinci lecții experimentale), prin *evaluarea capacității de transfer*. Proba vizează în proporție diferită activități intelectuale de tipul :

reactualizare (identificare, reproducere, explicare) . . . . . 14,61% ;
înțelegere (stabilirea unor relații esențiale) . . . . . 18,46% ;
rezolvare de probleme . . 48,46% ;
înțelegere complexă (stabilirea unor duble sau multiple relații) . . . . . 18,46%.

Tabelul nr. 1 redă **exemple de exerciții** a căror *rezolvare solicită elevilor activitățile* intelectuale menționate.

Cel mai important rezultat se referă la **superioritatea performanțelor lotului experimental, comparativ cu lotul martor în toate cele patru tipuri de probe,** ceea ce confirmă valențele psihopedagogice (de instruire eficientă) ale metodei noastre de instruire. Calculînd semnificația diferenței dintre procente, am constatat că lotul experimental era superior la un nivel de semnificație de $p < 0,05$. Deși diferența dintre loturi nu este foarte semnificativă, tendința spre atingerea unui prag acceptabil de semnificație a fost

Tabelul nr. 1

Tipul activității intelectuale	Exemple de exercițiu corespunzător
Reactualizare	* Enumerați în scris grupele din sistemul periodic al elementelor. * Subliniați elementul cu cel mai pronunțat caracter electropozitiv dintre elementele de mai jos — reprezentate prin simboluri chimice — aparținînd grupei I principale: Li, Na, K, Cs.
Înțelegere	* Subliniați afirmația adevărată: *a.* caracterul electronegativ al elementelor scade în grupă de jos în sus; *b.* caracterul electronegativ al elementelor scade în grupă de sus în jos; *c.* caracterul electronegativ al elementelor scade în perioadă de la dreapta la stînga; *d.* caracterul electronegativ al elementelor scade în perioadă de la stînga la dreapta.
Rezolvare de probleme	* Găsiți grupa, perioada, caracterul electrochimic, valența, ionul pentru elementul căruia îi lipsesc doi electroni pentru a avea stratul al doilea complet ocupat.
Înțelegere complexă	* Scrieți, de exemplu, trei caracteristici prin care se aseamănă elementele aparținînd perioadei a treia.

Tabelul nr. 2

Performanțele celor două loturi (ponderate după tipul de activitate intelectuală implicată în probă)

Puncte / Loturi	Puncte realizate	Puncte posibile	Procente
Lot experimental (N=58)	4946	7772	63,64%
Lot martor (N = 26)	1909	3482	52,82

Tabelul nr. 3

Performanțele celor două loturi (în %), în funcție de tipul de activitate intelectuală implicată în probă

Tip de activitate / Loturi	(1) Reactualizare	(2) Înțelegere (simplă)	(3) Rezolvare de probleme	(4) Înțelegere complexă
Lot experimental (N = 58)	89,47	47,54	77,76	46,16
Lot martor (N=26)	69,43	32,04	63,45	33,10

întotdeauna în favoarea lotului experimental (vezi tabelele nr. 2 și 3).

Lecțiile experimentale au creat cadrul favorabil stimulării gîndirii științifice prin stimularea transferului unor concepte fundamentale (clasificare științifică, sistem periodic, structură, variația caracterului electrochimic, valență etc.) și a unor strategii de clasificare și sistematizare a elementelor chimice. De asemenea, acestea au avut rolul de inițiere a elevilor în înțelegerea fundamentelor științifice ale chimiei contemporane. Astfel, „în locul însușirii unui mare număr de fenomene particulare, elevul își însușește — pe baza cîtorva dintre ele — **elementele de bază și regulile combinării lor** (s.n.), ceea ce-i permite să se descurce în continuare în toate celelalte cazuri" (P. I. Galperin) [13].

De aceea, considerăm că problemele referitoare la structura atomului și variația caracterului electrochimic ar trebui mai mult aprofundate în clasa a VII-a, în sensul creșterii ponderii exercițiilor care evidențiază relația dintre aceste probleme și explicarea modului de organizare a elementelor în sistemul periodic și a conștientizării depline a **criteriilor științifice moderne** care constituie fundamentul clasificării actuale a elementelor.

Observațiile experimentale au înregistrat creșterea constantă și semnificativă a **activismului** elevilor : nu au fost cazuri de elevi „pierduți" din cadrul procesului de instruire, toți au lucrat activ în decursul întregului ciclu de lecții, cu interes susținut. Creșterea **interesului pentru învățare** a determinat schimbarea atitudinii față de aceasta (îndeosebi la elevii care înainte aveau, în general, rezultate slabe).

Verificarea (pe parcurs și în final) informațiilor, deprinderilor și operațiilor formate a demonstrat că acestea răspund tuturor cerințelor pe care le-am planificat : **o învățare rațională** (orientată după relațiile esențiale), **generalizabilă** (aplicabilă liber în condiții variate), **conștientă** (controlată și justificată) și **rapidă** (maximal contrasă și asimilată). Aceste calități ale procesului de învățare au avut rolul unor **scheme** care realizează stuctura rațională a învățării (într-un mod similar cu „învățarea de tipul al treilea" utilizată în cercetările lui Galperin). În utilizarea activă a acestor scheme elevul efectuează schimbări pe liniile acestor scheme, „își însușește priceperea de a le urmări în diferite direcții" [14]. Astfel, schemele menționate devin **scheme de gîndire,** scheme generale pe baza cărora se proiectează și se realizează diferite operații intelectuale, devin **structuri noi ale gîndirii.**

V. CONCLUZII

1. Rezultatele obținute relevă posibilitatea și necesitatea introducerii încă de la începutul instruirii (în domeniul chimiei) a acelor noțiuni și operații care sînt în acord deplin cu logica riguroasă a științei. Aceasta impune aprofundarea — mai mult decît pînă în prezent — a unor principii generale din chimie, care permit **cea mai largă orientare în obiectul de studiu.** În acest sens, trebuie

13. **P.I.Galperin** și colab., *Op. cit*, p. 123.

14. *Idem*, p. 227.

să se aibă permanent în atenție **realizarea unui acord cît mai deplin între logica științei și logica didactică,** în sensul reflectării cît mai fidele în obiectul de învățămînt al sistemului logic al științei contemporane, a specificului acesteia.

2. Înțelegerea bazelor științifice ale sistemului periodic nu poatei fi realizată pe deplin în cadrul unui capitol separat (în 4 sau 5 lecții), ci necesită o **aprofundare continuă** pe tot parcursul studiului chimiei, aprofundare **care trebuie să avanseze pînă la fundamentarea clasificării elementelor după principiile mecanicii cuantice.** Pentru aceasta, elevul trebuie să înțeleagă și să fie permanent conștient că proprietățile substanțelor chimice (starea de agregare, culoare, *duritate, proprietatea de a reacționa cu alte* substanțe etc.) se corelează cu o anumită ordine a existenței lor, reprezentată prin sistemul periodic ; de asemenea, trebuie să înțeleagă dependența cauzală dintre structura internă a elementelor chimice și clasificarea științifică, naturală a acestora în sistemul periodic al elementelor.

3. **Lecția experimentală — ca modalitate de cercetare — trebuie să constituie atît expresia maturității teoretice, cît și condiția utilității practice.** Cercetările de psihologia învățării au demonstrat că o metodă eficientă de învățare trebuie să respecte legile interne de dezvoltare a gîndirii. Pentru ca **învățarea prin descoperire dirijată** să poată *contribui la accelerarea* dezvoltării intelectuale, ea trebuie să respecte legile acestei dezvoltări care — după teoria lui J. Piaget — ar consta din : **pregătirea, devenirea, asimilarea** și **perfecționarea** *în continuare* a operațiilor gîndirii specifice domeniului de cunoaștere. Aceste legități sînt — în fond — **etapele succesive** ale unui proces de învățare care se desfășoară în concordanță cu linia dezvoltării gîndirii. De aceea, învățarea trebuie să urmărească construirea operațiilor prin activitățile de cercetare ale elevului.

CUNOAȘTEREA EMPATICĂ – ÎNSUȘIREA APTITUDINALĂ A PROFESORILOR

(PUNCT DE VEDERE TEORETIC)

S. MARCUS și ANA CATINA
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

I. Conceptul de aptitudine pedagogică

1.1. Pentru a ne putea referi la ce anume descrie aptitudinea pedagogică, ar trebui pornit, după părerea noastră, de la ce anume implică sub raportul finalității sale profesiunea didactică. Michael Argyle[1], făcînd o analiză a activității profesorului, remarcă faptul că ea implică un scop primar și două scopuri subsidiare. Scopul primar constă în *creșterea nivelului cunoștințelor, înțelegerii* și deprinderilor elevilor. Cele două scopuri subsidiare vizează, pe de o parte, dezvoltarea motivațiilor și intereselor școlare, iar pe de *altă parte, menținerea ordinii și disciplinei* ; aceste două scopuri sînt subsidiare în sensul că numai prin îndeplinirea lor cu succes se poate atinge scopul primar.

Pornind de la acest punct de vedere, am putea descrie aptitudinea pedagogică ca implicînd două aspecte teoretice distincte : cel ce privește nivelul pregătirii profesionale a pedagogului și cel ce privește interrelațiile cu elevii. Primul aspect asigură îndeplinirea cu succes a scopului primar amintit. El este o condiție necesară, dar nu suficientă pentru o performanță pedagogică înaltă. Cel

de-al doilea aspect, care asigură atingerea scopurilor subsidiare, poate suferi la rîndul său o subimpărțire : dobîndirea unui anumit nivel de acceptanță din partea elevului a opiniei profesorului și stabilirea unei anumite forme de autoritate a profesorului asupra clasei. Cele două subaspecte se interechilibrează, fiind într-o permanentă dinamică.

I.2. Avînd în vedere aceste prime considerații, vom defini operațional **aptitudinea pedagogică** ca fiind **particularitatea individuală de a surprinde și a traduce în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoștințelor și de formare a intereselor de cunoaștere.** Sigur că această definiție pe care o propunem păstrează încă un caracter general, ea trebuind să implice o gamă largă de trăsături, mai mult sau mai puțin speciale, care să permită traducerea aptitudinii pedagogice în actul instructiv-educativ. Aceste trăsături se referă la însușiri generale de personalitate, la însușiri fizice și la o serie întreagă de *aptitudini speciale*. O remarcabilă analiză a aptitudinilor speciale proprii cadrelor didactice o oferă F. N. Gonobolin[2], care enumeră, în acest sens, următoarele : capacitatea de a cunoaște și a înțelege elevul, de a stabili relația necesară cu fiecare elev sau cu întreaga clasă ; observația pedagogică (tendința de a observa cele mai mici semne ale dezvoltării elevului ; capacitatea de a transmite în mod accesibil cunoștințe ; aptitudinea de organizare a lecției, a clasei de elevi ; atenția distributivă ; imaginația pedagogică (putința de a prevedea greutățile posibile și de a găsi cele mai adecvate metode) ; tactul pedagogic (relația justă cu părinții și elevii, simțul măsurii în administrarea pedepsei și recompensei etc.) ; creativitatea (capacitatea de a depăși șablonul în căutarea unor noi căi și mijloace pedagogice) ; aptitudinea de examinator (capacitatea de a chestiona și a *aprecia valoarea răspunsului*).

I.3. Desigur, trebuie avute în vedere toate aceste aspecte, dar multe din cercetările experimentale de pînă acum au demonstrat că o abordare metodologică fărîmițată pe diversele aspecte ale aptitudinii pedagogice ar prejudicia viziunea de ansamblu. În aceste condiții se simte nevoia de a găsi un „factor prim" al mai multor microaspecte, de a decela acea componentă psihologică, care stă *la baza lor, asigurîndu-le un nivel* crescut de manifestare în cadrul performanței profesionale.

Studiul bibliografic referitor la calitățile pe care trebuie să le aibă un bun profesor, precum și studierea activității de predare, ne-a condus spre ideea că un nivel înalt de aptitudine pedagogică depinde nu numai de cunoștințele de specialitate ale profesorului, ci și de calitatea comunicării sale cu ceilalți ca factor implicit al capacității de intercunoaștere. După părerea noastră, această ultimă calitate psihică poate fi considerată factor prim al multor aptitudini speciale enumerate și poate asigura îndeplinirea scopurilor amintite. Munca profesorului cere în mod expres ca acesta să-l poată cunoaște și înțelege pe elev și problemele sale ; cunoașterea psihologică este una dintre cele mai sigure căi prin care îl poate aborda. Școala plămădește omul prin aceea că-i controlează și-i dirijează dezvoltarea personalității, respectîndu-i însă cerințele și particularitățile. Deci, *pentru a educa o personalitate*, trebuie s-o cunoști, iar ca s-o cunoști, trebuie să trăiești universul ei, să empatizezi cu problemele ei.

II. Conceptul de cunoaștere empatică

II.1. *Cunoașterea psihologică, ca modalitate* de cunoaștere empirică, se bazează pe experiența trăită a fiecărui individ. Renato Tagiuri[3] atrage atenția că în perceperea celorlalți, similaritatea de structură între percepător și stimul este un fapt unic și că acest fapt unic îl face pe cel ce percepe să-și angajeze întreaga lui experiență în judecarea sau inferarea stărilor și intențiilor celor din jur. Cunoașterea psihologică atrage după sine o conduită participativă de tip empatic (trăirea situației ca și cînd ai fi modelul). În cunoașterea empatică se produce un proces de identificare cu un model de comportament uman extern, perceput sau evocat, favorizînd pe această cale înțelegerea partenerului, comunicarea implicită cu acesta și atingerea unui nivel al trăirilor afective similar cu al modelului (S. Marcus[4]). A fi empatic, înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia (emoțional și rațional), *ca și cum ai fi cealaltă persoană*, dar, precizează Carl Rogers[5], fără să pierzi condiția de „ca și cum".

II.2. În activitatea de cunoaștere a celorlalți apar, în principiu, două traiecte distincte, și anume : primul traiect, de natură introiectivă, care constă în aducerea la sine a modelului obiectiv și al doilea traiect, de natură proiectivă, care constă în adaptarea experienței personale la „cadrul intern de referință al altuia". Din acest mecanism cognitiv pot rezulta două stiluri apreciative distincte : un stil care raportează pe cei din jur la sine, apreciindu-i ca fiind deosebiți față de sine, iar altul care se raportează pe sine la ceilalți, apreciindu-se pe sine similar cu ceilalți ; după cum se observă, în primul caz propria persoană este „etalon", în cel de-al doilea caz se încearcă o mulare pe modelul extern, propria persoană manifestîndu-se permeabilă la structurile celorlalți. Cu alte cuvinte, există două modalități de apreciere : una experiențial subiectivă, pe care am numit-o stil reflexiv, alta, de regăsire a propriilor trăsături în psihologia altora, pe care am numit-o stil empatic.

Stilul empatic prezintă avantajul capacității de anticipare a reacției partenerului, pre-

cum și a surprinderii impresive a structurii psihologice a celui analizat, deoarece cunoașterea se produce din interiorul modelului, implicativ și nu din afara sa, contemplativ.

III. Stilul empatic — o însușire aptitudinală

III.1. Cercetările moderne cu privire la fenomenul empatiei îl situează pe acesta în planul trăsăturilor generale de personalitate. Orice om este capabil, ca urmare a unei experiențe sociale dobîndite, să se transpună, în actul comunicării, în „psihologia" celorlalți. Există, însă, unele forme de activitate umană, care solicită în proporție sporită manifestarea capacității empatice, și anume : în artele interpretative, în terapie, în strategia militară, în negocieri, în activitatea didactică, activități care tind să facă, din această însușire psihologică comună, o însușire aptitudinală. Despre empatie ca însușire aptitudinală în diverse profesiuni s-a mai scris, emițîndu-se ipoteze sau demonstrîndu-se experimental. În prezentul studiu ne-am propus să evidențiem valențele aptitudinale ale empatiei pentru exercitarea optimă a profesiunii didactice.

III.2. Cercetările de psihologie a aptitudinilor pedagogice au scos în evidență funcția specială pe care o capătă conduita empatică în relația profesor-elev. Acest punct de vedere este susținut de Vasile Pavelcu[6], care consideră că arta de a preda presupune și aptitudinea deosebită de a se transpune în situația elevului. Pe de altă parte, Gilles Ferry[7] notează că echilibrul empatie-distanțare creează premisa unei mari disponibilități a cadrului didactic față de elevi : „distanțarea îl menține într-o stare de disponibilitate față de fiecare, apropierea asigură înțelegerea empatică a doleanțelor și trăirilor elevilor". J. Sandven[8] enumeră empatia ca unul din criteriile care au stat la baza selecției candidaților ce urmau să intre în școlile pedagogice. El a dovedit că factorul coreacție (empatie-simpatie) este un factor de personalitate relevant pentru activitatea pedagogică. De asemenea, M. Marchand[9] consideră aptitudinea de a se deschide în fața elevului ca fiind dominanta activității unui adevărat profesor, egocentrismul fiind, din contra, principala trăsătură negativă. Trebuie precizat, însă, faptul că transpunerea în psihologia copilului nu trebuie să atingă limitele unei extreme identificări. Nu astfel trebuie înțeles comportamentul de coborîre la nivelul copilului. Empatia, în acest caz, trebuie să exprime o reacție atitudinală (intelectiv-afectivă), în care dragostea față de copil să fie subordonată nevoii de a-l înțelege și ajuta. Transferul afectiv de la profesor la elev — observă Vasile Pavelcu[10] — trebuie să se deosebească prin „natura ei echilibrată, armonizată și echitabilă", precum și prin „evitarea înăbușirii prin afecțiune exagerată a personalității educatorului în vederea satisfacerii trebuințelor sau dorințelor elevului".

Așadar, pornind de la premisa că aptitudinea pedagogică se sprijină bazal pe cunoașterea empatică în relația profesor-elev, însușire care asigură un act de comunicare implicită și de înțelegere reciprocă, ne-am propus să găsim mijloacele eficiente de surprindere a nivelului capacității empatice la cadre didactice sau persoane care se pregătesc pentru activitate pedagogică.

IV. O cale de cercetare a capacității empatice ca însușire aptitudinală a profesorilor

IV.1. Cercetarea aptitudinilor pedagogice se poate desfășura pe mai multe planuri. Unii autori consideră că studiul aptitudinilor pedagogice ar trebui să o surprindă ca o modalitate concretă de manifestare a acesteia în activitatea didactică, luînd adesea ca mijloc de referință cunoștințele și opiniile elevilor. Alți autori vizează în studiul aptitudinilor pedagogice surprinderea unor indicatori fundamentali, a unor trăsături speciale de personalitate care favorizează, în condiții specifice, formarea acestei aptitudini. În ceea ce ne privește, avem în vedere investigația structurii psihologice favorizante pentru desfășurarea eficientă a profesiunii didactice și nu manifestarea acestei aptitudini în școală, care nu va folosi decît ca punct de referință și de validare a rezultatelor.

IV.2. Se pune deci problema de a răspunde pe cale experimentală la ipoteza potrivit căreia stilul de cunoaștere interumană și de evaluare predictivă a comportamentului altora devine o însușire principală proprie unui bun educator. Fundamentarea teoretică a ipotezei se bazează nu numai pe datele bibliografice, ci, în primul rînd, pe rezultatele cercetărilor noastre anterioare privind capacitatea empatică [11].

Prin ipoteza emisă avem în vedere verificarea unei calități pe care o considerăm esențială pentru un bun educator, și anume, transpunerea afectiv-atitudinală în „psihologia" altora, în cazul de față a elevului. Această capacitate își are originea în interrelația mai multor însușiri psihologice, care, în strategia cercetării, devin indicatori principali : pornirea de la considerente afective în actul apreciativ, capacitatea de a se identifica cu alții și consecvența evaluării predictive a comportamentului celor din jur, fie că se desfășoară pe o cale analitică-descriptivă, fie că se desfășoară pe o cale impresiv-globală.

IV.3. Primul indicator, frecvența aplicării unor criterii afective în evaluarea celorlalți

exprimă, în fond, factura judecății cu privire la ceilalți. Modalitatea de a se implica într-o manieră situativă în actul evaluării, se conturează ca o premisă, dar nu unica, pentru un comportament empatic.

Al doilea indicator, capacitatea de identificare cu ceilalți, relevă mecanismul judecării-proiecției în comportamentul altuia ca modalitate prin care subiectul se simte permeabil la structurile altora și se caută similar experiențial cu alții, fapt care ar permite o transpunere mai acurată în „psihologia" celorlalți. Acest indicator devine cea de-a doua premisă a unui stil de cunoaștere empatică.

Invocînd relația dintre cei doi indicatori, putem presupune că, dacă nivelul identificărilor cu alții este dublat de o frecvență relativ mare a criteriilor afective de evaluare cognitivă a celorlalți, atunci putem vorbi de un model de cunoaștere propriu stilului empatic ; dimpotrivă, dacă se constată caracterul pauper, atît al nivelului de identificare, cît și al frecvenței criteriilor afective, atunci putem vorbi de un model de cunoaștere realizat prin detașare. Evident, la mijloc pot apărea două subgrupări, una cu un nivel mediu și ridicat al identificărilor, fără a fi susținut de un nivel corespunzător al frecvenței criteriilor afective și atunci putem vorbi de un model de cunoaștere realizat preponderent prin mijlocirea raționamentului de tip analogic, iar alta, cu un nivel mediu și ridicat al frecvenței criteriilor afective, dar fără a fi susținut de un nivel corespunzător de identificare și atunci consemnăm un mecanism de trăire neproiectivă, de tip reflexiv (despre care deja am vorbit).

În sfîrșit, cel de-al treilea indicator, consecvența evaluării predictive în aprecierea celor din jur, se referă la capacitatea ca și pe cale analitică, și pe cale impresivă să obții același rezultat al cunoașterii, în cazul nostru același tablou general al personalității celor judecați (structuri asemănătoare, opuse sau independente față de propria structură). Eficiența căii impresive alături de cea analitică poate fi o condiție specială a cunoașterii empatice, transpunerea în psihologia altora implicînd un act de înțelegere scurt-circuitat al semenilor.

Așadar, cei doi indicatori amintiți, în corelație cu al treilea, prefigurează, după opinia noastră, modelul cognitiv al stilului empatic, atunci cînd ei se găsesc într-o relație specifică dictată de un anumit nivel al fiecăruia.

IV.4. Revenind asupra ideii inițial prezentate cu privire la locul cunoașterii empatice în structura aptitudinii pedagogice, vom putea adăuga cîteva noi aspecte. Este de presupus că un profesor al cărui stil de cunoaștere este empatic, prin transpunere afectivă și nu numai prin înțelegere rațională a rolului elevului, va avea mai multe șanse de a surprinde dinamica intereselor și motivației acestora, a cărei modelare îi revine ca sarcină, va ști mult mai bine care este metoda mai eficientă de stimulare conform structurii elevului, sau care este calea cea mai adaptată de încadrare a elevului în colectivitate și în disciplina școlară, calea care să fie conformă datelor și cerințelor constelativ emoționale și a personalității acestuia. Nivelul înalt de consecvență al cunoașterii ar acorda acestui profesor șanse multiple și variate de a cunoaște copilul în diverse împrejurări, de a-l surprinde în multitudinea aspectelor sau ca un tot închegat, ca o structură supusă modelării. Opus acestuia, este de presupus că un profesor va beneficia de căi mai sărace de cunoaștere a elevului.

V.5. Luîndu-se în considerație punctul de vedere cu privire la stilul apreciativ, pe de o parte, și cel cu privire la relația stil apreciativ-aptitudinea pedagogică, pe de altă parte, ni se pune problema demonstrării experimentale a validității indicatorilor, a stilurilor ca însușire ponderală în structura aptitudinii pedagogice. Se pune, deci, problema creării unei metode adecvate de investigație și aplicării ei pe un lot selecționat de profesori cu performanțe ridicate în activitatea didactică, pentru ca din analiza rezultatelor să se poată extrage cît de semnificativ se implică stilul apreciativ în structura de personalitate a acestor subiecți. Cercetările noastre experimentale ne permit în prezent să dovedim validitatea unei probe aplicate pentru determinarea capacității de cunoaștere empatică, ca însușire aptitudinală a profesorilor, fapt pe care intenționăm să-l prezentăm într-un studiu viitor.

NOTE BIBLIOGRAFICE

1. **ARGYLE MICHAEL**, The psychology of interpersonal behaviour, Penguin Books, 1967, p. 171—173.
2. **F.N. GONOBOLIN**, Psihologhiceskii analiz pedagoghiceskih sposobnostei, în: red. N.D. Levitov, V.A. Krutețki, „Sposobnosti i interesî", izd-vo Akad. Ped. Nauc, R.S.F.S.R., Moskva, 1962.
3. **RENATO TAGIURI**, Person perception, în: Lindzey și Elliot Aronson, The Handbook of Social Psychology, sec. ed., vol. III, p. 395—450.
4. **S. MARCUS**, Empatia — cercetări experimentale, Ed. Acad. R.S.R., 1971.
5. **CARL R. ROGERS**, A theory of therapy personality and interpersonal relantionschips, as developed in the client centered framework, în: Koch Siegmund, Psychology: a study: of a science, New-York, Toronto, London, Mc. Graw Hill Book Company, Inc. 1959, III, p. 210.
6. **V. PAVELCU**, Principii de docimologie, București, Ed. didactică și pedagogică, 1968, p. 133—140.
7. **GILLES FERRY**, Practica muncii în grupuri, București, Ed. didactică și pedagogică, 1975. 253 p.
8. **Symposium on research and reform in teacher education**, Strassbourg, 1 martie 1973; **J. SANDVEN**, Do we select the right people for teaching, (publicat în Paedagogica Europea, 1969, p. 113—136.
9. **M. MARCHAND**, Hygiène affective de l'éducateur, Paris, PUF, 1956.
10. **V. PAVELCU**, Metamorfozele lumii interioare, Iași, Ed. Junimea, 1976, p. 162—163.
11. **S. MARCUS, A CATINA**, Rolul constructelor personale în cunoașterea empatică, „Revista de psihologie" nr. 3, 1976, p. 253—263.

CONCEPTUL DE MODERNIZARE A STUDIERII LITERATURII ROMÂNE

Conf. univ. dr. ALEXANDRU BOJIN

I.1. Conceptul de modernizare a studierii obiectelor de învățămînt în școală este pe larg dezbătut de literatura de specialitate. Se aduc, în intervențiile specialiștilor, lumini noi pentru elucidarea problemei. Din păcate, însă, atît din partea unor teoreticieni cît și din partea unor practicieni apar, pe alocuri, manifestări care trădează o necunoaștere a problemei în complexitatea ei. Absolutizînd unele metode, fără să le cunoască fundamentele teoretice și modalitățile de aplicare practică, unii le folosesc fără randament, alunecînd în formalism și denaturînd conceptul ca atare. Alții recurg la utilizarea excesivă a aparaturii tehnice în desfășurarea orelor de curs, minimalizînd contribuția profesorului și participarea activă a elevilor, ajungînd astfel la rezultate nesatisfăcătoare. Sînt și unii care restrîng, simplificînd și denaturînd, sfera procesului de modernizare doar la raportul profesor-elev, manifestînd prin aceasta o îngustime de orizont în cunoașterea și soluționarea problemei. Adeseori se întîlnesc cazuri cînd în investigația operei literare cu elevii se adoptă una sau alta din metodele de cercetare științifică, ignorîndu-se faptul că învățămîntul își are specificul său, că o analiză literară, bunăoară, în școală, la orice clasă și la orice operă s-ar aplica, trebuie să se facă în concordanță cu specificul și cerințele stringente ale învățămîntului, de pe pozițiile unei orientări pluridisciplinare. Din cauza unor tendințe de pseudomodernizare manifestate în diverse locuri, unii diletanți sau străini de problemele fundamentale înnoitoare ale procesului de învățămînt privesc cu îngrijorare, cu spaimă chiar, cînd apar unele lucrări ce poartă titlul „Orientări moderne în studiul...", temeinic fundamentate și bogat și variat ilustrate cu aplicații pe text în spirit științific și pedagogic. Aceasta numai pentru că nu le este clară distincția între noțiunea de modern și cea de modă, între ceea ce este real modern și fals modern, pentru că sînt incapabili să distingă ceea ce este veritabil modern de ceea ce este formalism, modă.

2. În spațiul limitat al acestui articol, încercăm să aducem unele contribuții pentru clarificarea problemei în legătură cu studiul literaturii române în școală. În acest sens considerăm că este necesar să se înțeleagă că între clasic și modern nu poate fi nicicînd și în nici un domeniu de activitate o opoziție, că noul nu se naște decît din tradiție, din clasic, că relația dintre clasic și modern este dialectică, obiectivă. Pentru ca o lecție de literatură română să fie **modernă** accentul trebuie pus pe organizarea cu rigurozitate a activității elevilor, pe angajarea lor totală într-o participare vie, conștientă, pe dezvoltarea creativității gîndirii lor, pe însușirea de către elevi a metodelor învățării, pe însușirea conștientă a cunoștințelor.

Lecția de literatură română să aibă un conținut riguros științific și să transmită elevilor fiorul artei operei analizate. **Lecția trebuie să devină o bază eficientă de educare comunistă a elevilor, preocuparea pentru realizarea laturii educative a lecției trebuie să treacă pe primul plan în ora de curs.** Pentru realizarea acestor deziderate, nu trebuie absolutizată metoda, căci prin ea însăși nu se realizează automat scopul lecției. Factorul determinant în modernizarea studierii literaturii române îl constituie profesorul, cu pregătirea lui de specialitate, cu sensibilitatea lui artistică, cu experiența pedagogică în abordarea fenomenului literar. Modernizarea este un proces de substanță, o înnoire în conținut și în formele de cooperare activă cu colectivele de elevi. Trebuie evitate formalismul, artificialul, în desăvîrșirea unei reale modernizări a predării.

II.1. Studierea literaturii române în învățămînt se desfășoară printr-o mare diversitate de tipuri de lecții. Nu ne propunem aici să înfățișăm, cît de succint,

modalitățile de organizare și ținere a fiecărui tip de lecție, ci ne oprim numai asupra analizei literare, întrucît aceasta este calea fundamentală de studiere a literaturii române în școala generală și în liceu, iar investigația textului literar și modalitățile de cooperare cu elevii în acest proces implică numeroase dificultăți și diversități de puncte de vedere.

S-ar impune, în acest caz, menționarea cîtorva **principii** ale analizei literare :

— **a)** analiza literară să fie **totală**, fenomenul literar să fie cercetat sub toate aspectele lui importante (conținut și formă) ;

b) respectarea **unității indisolubile dintre conținut și formă**, printr-o **analiză simultană a conținutului și formei** ;

— **c) evaluarea funcționalității stilistice a detaliului** ;

— **d)** definirea și evaluarea **mesajului educativ** al operei literare ;

— **e) cercetarea fenomenului literar prin prisma concepției materialist-dialectice și istorice**, prin prisma concepției marxist-leniniste despre artă și literatură.

2. În procesul analizei literare, ca de altfel în orice alt tip de lecție de literatura română ori de altă disciplină, se folosesc trei metode fundamentale :

a) metoda conversației **frontale** cu întreaga clasă, fără să se excludă prelegerea în anumite cazuri ;

b) metoda activității în **grupe**, colective ;

c) metoda activității **individuale**, independente, a elevilor.

A. Metoda activității frontale cu întreaga clasă, cu toate limitele ei, a fost îndelung folosită cu bune rezultate în trecut și rămîne, în continuare, metoda de bază a activității la clasă, și în cazul analizei literare. Este metoda **clasică-tradițională** după care sînt investigate operele literare în orele de curs, cu participarea întregii clase, sub îndrumarea directă a profesorului. În acest context metodologic, **analiza literară totală presupune un demers analitic progresiv în adîncirea emoției estetice**, străbătînd mai multe trepte, fiecare fiind utilă, indispensabilă și cu un rol și o pondere anume în împlinirea țelului urmărit.

Pentru a da activității la catedră fundamentare științifică, trebuie să se aibă în vedere metoda sigură de cercetare, **materialist-dialectică și istorică, teoria marxist-leninistă aplicată la studiul literaturii.** De aceea, în etapa care precede contactul cu textul, trebuie să se studieze, cu rigoare științifică, succint, **circumstanțele istorice cauzale și latente** care au determinat apariția operei, **izvoarele** și **geneza** operei literare, **motivul, subiectul, ideea, viziunea de ansamblu** a operei, **forma** ei.

Analiza literară trebuie să considere amănuntul în ansamblul lui, cuvîntul în cadrul textului în care este încorporat, pe autor în raport cu epoca, văzut ca o sinteză a spiritului vremii sale, creația lui în totalitatea literaturii naționale și universale. Aceasta trebuie să fie metoda fundamentală a abordării textului literar în învățămînt[1]. Metoda clasică tradițională, a lucrului frontal cu întreaga clasă, poate fi foarte modernă dacă profesorul știe să formuleze întrebări ce stimulează gîndirea creatoare a elevilor, dacă știe să antreneze întregul colectiv la soluționarea problemelor puse în discuție, dacă are capacitatea de a conduce discuția în așa fel încît să ducă la relevarea conținutului de idei și specificității artei scriitorului, dacă poate să-i angajeze pe elevi în aprofundarea emoției artistice degajată de operă.

B. Metoda activității pe grupe necesită experiență din partea profesorului și a clasei, pregătire specială pentru realizarea integrală a scopului propus. Poate fi folosită în ora întreagă, ca metodă unică de analiză literară a unei opere, după cum poate fi combinată cu metoda de lucru frontal cu clasa întreagă. Aplicînd metoda activității în grupe, relațiile nu se stabilesc numai între profesor și elevi, ci, printr-o muncă de îndrumare schițată, se stabilesc relații și între elevi, cu mari valențe educative, formative. **Activitatea în grup se situează pe un loc intermediar între activitatea frontală și cea individuală a elevilor, cu ambele fiind într-o interdependență reciprocă.** Și această metodă, ca de altfel toate celelalte, își are marile ei virtuți, precum și limitele și riscurile ei, dacă profesorul nu știe să le prevină, să le evite. Măiestria pedagogică a profesorului decide cum să integreze forme de activitate în grup în ansamblul procesului de instrucție, cînd este oportun să îndrume direct, frontal, în etape scurte, procesul de însușire a cunoștințelor de către elevi și cînd va veni rîndul dirijării mijlocite și schițate, deci a activității în grup. Îmbinarea judicioasă a acestor două forme de activitate în școală asigură realizarea scopului fundamental al procesului de învățămînt. Profesorul trebuie să cunoască fundamentele teoretice ale metodei, modul de organizarea grupelor, sistemul de lucru în grupe : **a)** activitatea omogenă sau identică ; **b)** sarcină identică obiectual-logică pentru toate grupele, dar materialul sau prelucrarea diferă ; **c)** activitatea în grup — cu forme diferen-

1. Despre modul de investigație a textului s-au emis pînă astăzi, la noi și în lume, puncte de vedere numeroase. Important este ca profesorul să știe să armonizeze aceste puncte de vedere ale metodologiei cercetării științifice cu cerințele învățămîntului, să știe să le adapteze la specificul fiecărei opere și fiecărui colectiv de elevi. Pentru aplicarea metodei clasice tradiționale la analiza poeziei, vezi cap. *Modalități de analiză a poeziei* în *Studii de metodică a limbii și literaturii române* (**Al. Bojin**), E.D.P., 1974 și *Orientări moderne în studiul literaturii române în școala generală și liceu*, Ploiești, 1974.

ţiate de studiu pentru grupe ; **d)** defalcarea temei în grupe pe subteme pentru fiecare membru al grupei.

În continuare, ilustrăm doar ultima formă de activitate în grupe printr-o analiză a romanului **Ciocoii vechi şi noi** de N. Filimon.

Pentru orice variantă a activităţii în grupe indicată mai sus, este necesară, în prealabil, o dezbatere cu întreaga clasă, dirijată de profesor, cu privire la încadrarea acţiunii în epocă, la problemele fundamentale ale subiectului, acţiunii, compoziţiei operei. Numai după clarificarea problemelor fundamentale se trece la constituirea grupelor, la distribuirea temelor pe grupe şi la defalcarea lor în fiecare grupă, pentru fiecare membru al ei.

Orientativ, dăm mai jos temele pe grupe.

Prima grupă

Tema — Portretul fizic şi moral al lui Dinu Păturică:

a) elemente care definesc portretul fizic;
b) elemente care definesc portretul moral, ierarhizarea acestor elemente după ponderea pe care o au în profilul moral al personajului;
c) mijloacele şi procedeele artistice prin care autorul portretizează acest personaj;
d) este Dinu Păturică tipul reprezentativ al ciocoiului în accepţia dată de romancier?

A doua grupă

Tema — Etapele subiectului romanului — motivarea şi interpretarea lor:

a) expoziţiunea;
b) intriga şi desfăşurarea acţiunii;
c) momentul culminant;
d) deznodămîntul.

A treia grupă

Tema — Prezentarea şi interpretarea conflictului în roman:

a) natura şi protagoniştii conflictului;
b) ce forţe determină modul de rezolvare a conflictului?
c) sfîrşitul lui Dinu Păturică are o semnificaţie socială sau particulară?
d) rezultă din roman că este vorba de un conflict social între o clasă care se naşte şi se afirmă şi alta care intră în declin?

A patra grupă

Tema — Caracteristicile esenţiale ale romanului:

a) elemente romantice — în figura personajelor, în imaginea societăţii, în situaţiile create;
b) trăsături realiste ale romanului, exemplificări;
c) importanţa romanului în evoluţia prozei şi romanului românesc;
d) compoziţia romanului.

A cincea grupă

Tema — Arta compoziţională a romanului:

a) configuraţia tablourilor, natura lor, legătura dintre ele;
b) scene şi tablouri din roman care dezvăluie arta descriptivă a autorului;
c) scene din roman din care rezultă puterea de pătrundere a autorului în psihologia personajelor;
d) arta dialogului, portretizarea personajelor prin propriul lor limbaj;
e) elemente lingvistice care determină datarea şi localizarea acţiunii.

S-ar părea că munca după acest sistem presupune un caracter independent al activităţii fiecărui elev. Totuşi, nu, din moment ce se dă o temă comună tuturor membrilor unei grupe, pe care membrii grupei o defalcă pe fiecare membru al grupei fără a se îndepărta de tema dată grupei, iar prelucrarea rezultatelor muncii individuale se face în cadrul grupei, formularea problemei se face în colectiv şi tot colectivul desemnează pe cel care prezintă problemele în faţa clasei. În momentul în care se pun în discuţia clasei rezultatele muncii pe grupe, toţi elevii clasei sînt atenţi şi participă la dezbaterea tuturor problemelor.

C. Între metodele de analiză literară : clasică-tradiţională, descoperire, activitate în grupe, problematizare, Brainstorming etc. nu se pot stabili graniţe distincte, între ele existînd o largă zonă de interferenţă, numai că la una predomină o intenţie, la alta, o altă intenţie a profesorului etc.

Ne-am opri, în continuare, la **metoda problematizării,** pe care o considerăm de maximă importanţă pentru dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor. Ea se poate aplica de-a lungul întregii analize literare a unei opere, ori numai ca moment sau momente tensionale în cadrul unei lecţii, după metoda frontală, clasică-tradiţională ori metoda lucrului în grup.

Spre exemplu, analiza literară a unui roman ca **Ultima noapte de dragoste, întîia noapte de război** de Camil Petrescu nici nu s-ar putea efectua cu maxime rezultate decît după metoda problematizării. Într-o clasă bună de anul IV liceu, în care elevii citesc şi înţeleg literatura, s-ar putea analiza romanul respectiv printr-o suită de **situaţii-problemă** şi **întrebări-problemă,** organic ordonate, cu condiţia să abordeze opera din toate perspectivele şi analiza să fie totală.

Orientativ, dăm mai jos cîteva exemple de **întrebări-problemă** care ar putea fi folosite în orele de curs, sau altele, similare, pe care profesorul le poate formula cu elevii, după specificul clasei.

După o prealabilă, succintă, discuţie cu clasa pentru pregătirea analizei, se pot crea situaţii şi întrebări-problemă, precum cele de mai jos :

1. Apar unele contradicţii între mărturisirile scriitorului cu privire la geneza romanului [2], pe de o parte, şi realitatea artistică, pe de altă parte, autorul afirmînd că prima parte a operei nu reflectă o experienţă personală, ci este o ficţiune. (Profesorul prezintă pe larg această situaţie-problemă, citind chiar, în faţa clasei, din prefaţa romanului).

Problema : În ce măsură personajul Ştefan Gheorghidiu exprimă sau întruchipează o experienţă de viaţă personală a autorului ?

În dezbaterea cu colectivul de elevi trebuie urmărită ideea că ambele părţi ale romanului sînt scrise la persoana întîi şi ambele au ca personaj principal pe acelaşi Ştefan Gheorghidiu, care se mărturi-

2. **Camil Petrescu**, *Cuvînt după un sfert de veac; Prefaţă a autorului romanului Ultima noapte de dragoste întîia noapte de război*, E.S.P.L.A., 1955, p. 12.

seşte exact cu aceleaşi procedee şi în prima parte şi în a doua, potrivit „noii structuri". În ambele părţi ale romanului apare, cert, experienţa de viaţă personală a autorului, iar eroul face parte din aceeaşi „familie de spirite", proprie lui Camil Petrescu.

2. Prima parte a romanului reprezintă o dramă a eroului, acesta fiind tiranizat de gelozie şi însetat de a cunoaşte absolutul. Romancierul marchează evoluţia personajului principal cu momente de tensiune, de contradicţii în conştiinţa lui, ireductibile, faptele acuzînd-o pe Ela, iar pe de altă parte, unele dovezi disculpînd-o.

Problema: Care sînt momentele mai semnificative din viaţa eroului, în care conflictul dintre raţiune şi pasiune duce la contradicţii în aprecierea comportării Elei?

Elevii trebuie să fie stimulaţi cu mult tact pedagogic, prin întrebări clare, să sesizeze momentele de acuzare şi motivele respective, precum şi pe cele de disculpare, urmărind creşterea tensiunii din conştiinţa eroului, pînă în momentul culminant (cînd Ştefan Gheorghidiu pleacă de la Cîmpulung-Muscel spre front), stările contradictorii, antitezele, monologul interior — lupta cu sine însuşi a eroului.

3. Privit în ansamblu, Ştefan Gheorghidiu apare un inadaptabil atît sub raportul conflictului cu el însuşi, cît şi sub raportul conflictului cu ceilalţi din jur.

Problema: Cum se manifestă conflictul cu el însuşi şi conflictul cu ceilalţi?

Se urmăreşte, în dezbaterea cu elevii, ideea că **primul** dintre aceste conflicte este îndeosebi caracteristic personajelor intelectuale ale lui Camil Petrescu. Pentru autorul acestui roman, existenţa este o contradicţie ai cărei termeni sînt raţiunea şi pasiunea, afectul şi intelectul, fiind într-o permanentă luptă dialectică, fiecare reprezentînd forţe ce nu reuşesc să se învingă definitiv fără anularea totalităţii care le include. La Şt. Gheorghidiu, luciditatea care domină nu poate învinge definitiv sentimentele şi pasiunile manifestate atît de aprig în prima parte a romanului, ci cel mult să le explice şi numai astfel el să depăşească momentele de criză morală prin care trece.

Al doilea conflict — cu lumea din jur — evidenţiază în acelaşi timp cu putere conflictele interioare ale eroului. Esenţa conflictului se defineşte atît în raport cu Ela, cît şi în raport cu ceilalţi inşi cu care eroul vine în contact. Dualităţii personajului — pasiunea absurdă şi tenacitatea — i se adaugă dualitatea omului care tinde să-şi ascundă frămîntarea sufletească, adaptîndu-şi social o mască pe cît posibil indiferentă. Ca şi Pietro Gralla, Ştefan Gheorghidiu, trecînd printr-un adevărat purgatoriu în timpul războiului, nu se dă învins, se adaptează la condiţiile noi, renunţînd la propria opţiune, pentru a se îndrepta spre o nouă experienţă.

4. Romanul are o structură duală: drama erotică a iubirii şi drama individului integrat într-o colectivitate, romanul de iubire şi romanul de război ale lui Gheorghidiu.

Problema: Ce devine acelaşi Ştefan Gheorghidiu în partea a doua a romanului?

Trebuie urmărită ideea că personajul cunoaşte realitatea absurdă a războiului, contrastul dintre iresponsabilitatea cercurilor conducătoare care vorbeau de buna pregătire a oştirii pentru continuarea războiului şi realitatea crudă pe care a cunoscut-o direct. Experienţa războiului aduce o schimbare radicală în conştiinţa eroului, uşurîndu-l de coşmarul obsesiilor. Care va fi drumul personajului la sfîrşitul acestei experienţe? În finalul romanului, el se desparte de o lume, se eliberează de orice angajamente, creîndu-şi noi perspective de existenţă. Ruptura cu trecutul este absolută, reprezentînd moartea insului vechi, cartea rămînînd neterminată, suspendată, autorul fiind fidel procedeului său vechi de nedeterminare. Sînt evidente influenţe venite de la M. Proust şi Stendhal.

Ne oprim aici cu exemplificările de întrebări-problemă.

Dacă lecţia se desfăşoară integral după metoda problematizării, suita de întrebări-problemă trebuie continuată pînă la lămurirea totală a substanţei romanului, a tehnicii artistice, a structurii romanului. În felul acesta, se merge pe linia angajării totale a capacităţii de gîndire a elevilor şi a permanentei raportări la text. Altfel, discuţia cu privire la acest roman poate fi haotică, dezlînată, needificatoare.

O astfel de metodă poate fi utilizată şi pentru poeme ca: **Luceafărul** de M. Eminescu, **Testament** de T. Arghezi, **Plumb** de Bacovia, **Mirabila sămînţă** de Blaga etc., precum şi pentru opere în proză ca: **Ion, Pădurea spînzuraţilor** şi **Răscoala** de Liviu Rebreanu, **Moromeţii, Delirul** de Marin Preda etc.

BREVIAR

● **LA PHILADELPHIA a avut loc o conferinţă privind condiţia femeii în S.U.A., la care au asistat reprezentanţi ai organismelor naţionale, administraţiilor naţionale ale Statelor Unite, consilieri de orientare, orientatori ai serviciilor de stat, reprezentanţi ai comisiilor pentru condiţia feminină, veniţi din mai multe state. Reuniunea a avut ca punct de plecare raportul comisiei prezidenţiale asupra condiţiei feminine, reprodus în „American Women", în care se subliniază că serviciile de orientare şi consultaţii de orientare sînt elemente strategice în procesul educativ şi se preconizează măsuri pentru o mai bună funcţionare a serviciilor care răspund de nevoile fetelor într-o epocă în care aspiraţiile şi posibilităţile lor evoluează.**

CAUZELE INSUCCESELOR ȘCOLARE ȘI POSIBILITĂȚILE DE REALIZARE A UNOR INFLUENȚE FORMATIVE ASUPRA ELEVILOR RĂMAȘI ÎN URMĂ LA ÎNVĂȚĂTURĂ

Prof. EMILIA ALBU – Liceul „Al. Papiu Ilarian"
Prof. EUGEN DÓSA – Liceul „Unirea"
psihologi școlari — Tîrgu-Mureș

Sarcina diminuării și apoi a eliminării integrale a pierderilor școlare preconizată de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 este profund implicată în Programul partidului ca necesitate a generalizării și perfecționării primei trepte a liceului și perfecționării instrucției publice de toate gradele. În vederea realizării acestui deziderat capătă o tot mai mare importanță prevenirea și eliminarea corigenției și repetenției, obiectiv care a stat în centrul preocupărilor noastre de studiu.

Scopul cercetării constă în depistarea cauzelor care determină insuccesul școlar și aplicarea anumitor măsuri educative de ameliorare și lichidare a acestuia. Am inclus în categoria elevilor care au suferit insucces școlar pe aceia care au rămas corigenți la două sau mai multe obiecte în trimestrul I al anului școlar 1975/1976. Eșantionul este constituit din 60 de subiecți, 30 de la Liceul „Al. Papiu Ilarian" și 30 de la Liceul „Unirea", iar grupa de control este formată din 40 de elevi cu medii de 8 și peste 8 de la aceste două licee, din anii I și II.

În încercarea de realizare a scopului am pornit de la ideea că la o imagine cît de cît completă a cauzelor rămînerii în urmă la învățătură se poate ajunge doar pe baza unei viziuni psihopedagogice și sociale. Literatura de specialitate [1] menționează că factorii care determină succesul activității școlare sînt :

1. elevul ca obiect și subiect al procesului educativ ;
2. profesorul împreună cu metodele și mijloacele de activitate ale acestuia ;
3. condițiile sociale în care se desfășoară munca de educație.

Ținînd seama de acești factori ne-am propus să investigăm natura, rolul și ponderea lor în determinarea cauzelor insucceselor școlare. Pentru aceasta am utilizat următoarele metode : observarea în cadrul lecțiilor, a activităților practice, sportive și social-obștești ; convorbirea individuală cu elevii, profesorii și părinții ; chestionare de interes și motivație privind folosirea bugetului de timp ; testul de inteligență neverbală „Raven" și testul verbal „Holban" ; testul de atenție distributivă și concentrată „Praga" ; testele de personalitate „Cattel" și „Woodworth".

Rezultatele investigației

1. Sondajele efectuate, convorbirile cu elevii, părinții și profesorii claselor respective, asistențele la lecții și la alte activități evidențiază :

Atitudinea necorespunzătoare a elevilor față de învățătură, exprimată prin :

a) învățare nesistematică, în asalt, la 86,66% față de grupa de control unde această situație se întîlnește la 27,2% din subiecți ;

b) metodele de învățare folosite de elevi, constînd în învățarea mecanică deter-

1. Wincenty Okon, *Didactică generală. Compendiu*, București, E.D.P., 1974, p. 331—342.

minată de existența lacunelor în cunoștințe, în lipsa deprinderilor și capacității de înțelegere a materialului, nefolosirea notițelor, a schemelor, repartizarea nejudicioasă a timpului acordat diferitelor discipline ;

c) timpul afectat învățării și pregătirii temelor de acasă fiind la 73,33% dintre elevi în medie de 2 ore în timpul trimestrului, 2—3 ore în medie la sfîrșitul trimestrului, în comparație cu elevii grupei de control, care în proporție de 80% folosesc pentru activitatea școlară în medie 4 ore, 12,5% 4—5 ore și 7,5% în anumite situații, 2—3 ore ;

d) interes scăzut față de profilul școlii în care învață, situație întîlnită la 40% din subiecții grupei experimentale și 2,5% ai grupei de control, care s-au prezentat prima dată la examen de admitere la alte tipuri de licee sau care au venit la aceste școli din îndemnul părinților ;

e) motivație redusă față de învățătură în general determinată de neînțelegerea semnificației sociale a muncii, manifestată prin lipsa participării active la lecții, prin preocupări laterale școlii.

Slaba capacitate de concentrare, fapt constatat din relatările elevilor care afirmă „stau lîngă carte și mă gîndesc la altceva" sau „pot fi atent un timp foarte scurt atunci cînd învăț" (de altfel cauza acestei manifestări se află de cele mai multe ori în anumite tulburări de personalitate). Dificultatea în concentrare prezentă la elevii cu insuccese școlare a fost relevată și de rezultatele testului „Praga" care evidențiază la 83,33% elevi ai lotului experimental încadrarea în centilele 10, respectiv față de grupa de control care în 72,5% din cazuri este cuprinsă în centilele 70—80. Rezultatele testului mai arată că în etapa a doua subiecții dovedesc o scădere a rezistenței la oboseala psihică (66,66%) în comparație cu grupa de control (50%), apărînd însă la lotul experimental o fluctuație în cursul celorlalte două etape (figura 1, anexa 1).

Rezultatele **testelor de inteligență** relevă următoarele aspecte :

a) La testul „Raven" obțin rezultate slabe și foarte slabe (centilele 10—40) 36,66% grupa experimentală, 2,5% grupa de control, rezultate satisfăcătoare și bune, corespunzătoare centilelor 40—60, respectiv 70—80, 50% grupa experimentală și 75% grupa de control, iar rezultate foare bune (centilele 90—100) 13,33%, respectiv 22,5% (figura 2, anexa 1).

b) Testul verbal de inteligență oferă următorul tablou : rezultate slabe și foarte slabe (centilele 10—40) 40% grupa experimentală și 12,5% grupa de control, rezultate satisfăcătoare și bune (centilele 50—60, respectiv 70—80) 46,66% și grupa de control 67,5%, rezultate foarte bune (centilele 90—100) 13,33% respectiv 22,5% (figura 3, anexa 1). În general referindu-ne la rezultatele testelor de inteligență, apreciem că între numărul elevilor cu rezultate satisfăcătoare, bune și foarte bune din grupa experimentală și de control nu există deosebiri semnificative, acestea observîndu-se între elevii cu rezultate slabe și foarte slabe de la cele două grupe, respectiv 38,33% și 7,5%, ceea ce înseamnă că nivelul intelectual scăzut al copiilor reprezintă condiționarea insuccesului la învățătură la un număr relativ mic de cazuri.

Testele de personalitate utilizate scot la iveală următoarele situații : chestionarul „Cattel" relevă astfel elevi cu anxietate scăzută (notele standard 1—3) 33,33% față de grupa de control 5% ; elevi cu anxietate normală (note standard 4—6) 46,66% raportat la 80% grupa de control ; elevi cu anxietate ridicată (note standard 7—8) 20% față de 15%.

După unii autori pentru atingerea unui randament optim sau cel puțin satisfăcător este necesar un grad de anxietate considerat normal (notele standard 4—6), anxietate în relație directă cu motivația care susține desfășurarea activității. Aceiași autori susțin că anxietatea scăzută, precum și cea ridicată frînează desfășurarea normală a activității. În rîndul elevilor cu insuccese școlare există un număr semnificativ cu anxietate sub limită, 33,33% față de 5% (figura 4, anexa 1). Sub aspectul anxietății normale și ridicate nu au rezultat diferențe semnificative între cele două grupe.

La testul „Woodworth-Methews" rezultatele arată că la majoritatea subiecților respectiv 60% din grupa experimentală și doar la 15% grupa de control apare tendința de instabilitate psihică, la 50% din numărul subiecților și respectiv 10% este prezentă tendința schizoidă și depresivă, iar la 43,33% grupa experimentală și 12,5% grupa de control tendințe de emotivitate simplă, psihastenie și obsesiuni. De asemenea, o valoare ridicată prezintă tendințele impulsive și epileptoide la un procent de 33,33% față de 5%. Rezultă din datele testului faptul că la mare parte din elevii cu insuccese școlare este prezentă tendința de instabilitate psihică, la un număr apreciabil de subiecți se semnalează emotivitate simplă și tendințe depresive (figura 5, anexa 1).

Așa cum se cunoaște, randamentul școlar este determinat de personalitatea copilului în ansamblu, iar insuccesul este în majoritatea cazurilor simptomul personalității defectuos dezvoltate. În cazul lotului cercetat am constatat într-o măsură mai mare sau mai mică tulburări de comportament la 73,33% din subiecți, iar la grupa de control la 20%, tulburări exprimate prin : teamă, lipsă de curaj, sensibilitate excesivă, impulsivitate, agresivitate, încăpățînare, labilitate afectivă, fantezie excesivă, dispersia gîndirii și a vorbirii, visare cu ochii deschiși, minciună, lene, fugă de la ore, hipermotilitate, lentoare, ticuri nervoase. Personalitatea

acestor elevi prezintă următoarele caracteristici : latura afectivă predomină în structura personalității ceea ce îngreuiază desfășurarea normală a proceselor intelectuale și volitive. De aceea, acești copii nu-și pot amîna dorințele și trebuințele prezente și nu reușesc o mobilizare suficientă a resurselor interne pentru atingerea scopului de perspectivă. Cauzele acestor tulburări de personalitate se află în relația necorespunzătoare a copilului cu familia sau cu școala, ori în raporturile anormale cu ambele părți.

2. Un alt factor care influențează rezultatele școlare ale elevului îl reprezintă profesorul împreună cu metodele și mijloacele de activitate ale acestuia. Observațiile noastre evidențiază următoarele aspecte negative ale activității profesorilor :

— greșeli metodice comise de către profesor în timpul lecției, care constau în slaba cunoaștere a proceselor de predare și învățare ;

— cunoașterea insuficientă a elevilor, nerespectarea particularităților individuale (înclinații, aptitudini, interese) ;

— lipsa de armonie între elevi și profesori, determinată de rigiditatea profesorului, de exigențe sau indulgențe exagerate, supraevaluarea propriei discipline, ironie și critică exagerate, desconsiderarea posibilităților elevului etc. ;

— folosirea excesivă a stilului autoritar în dauna celui democratic ;

Anexa 1

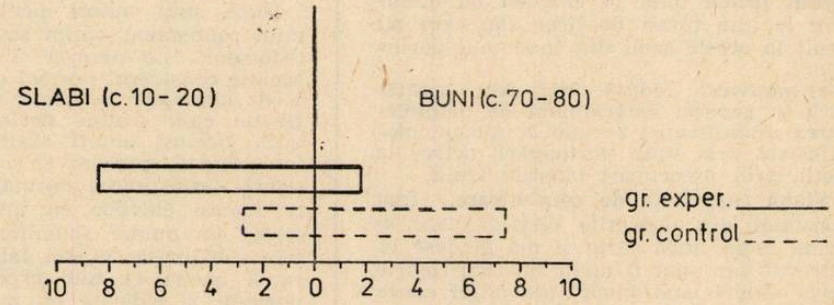


fig.1

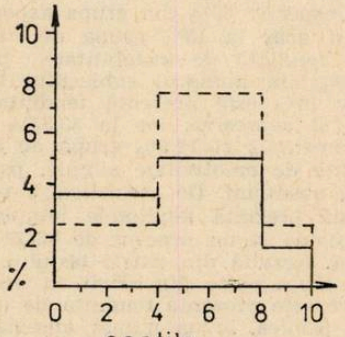


fig.2

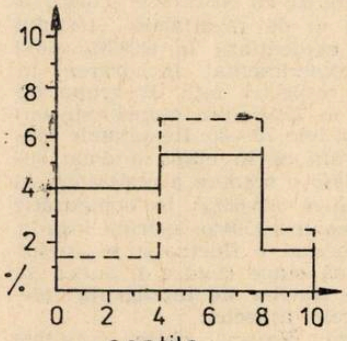


fig.3

gr. exper.
gr. control

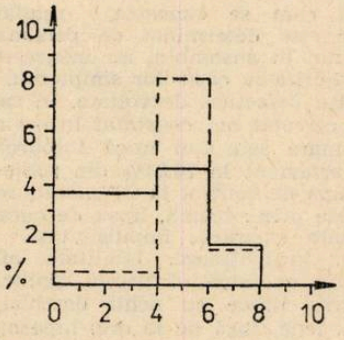


fig.4

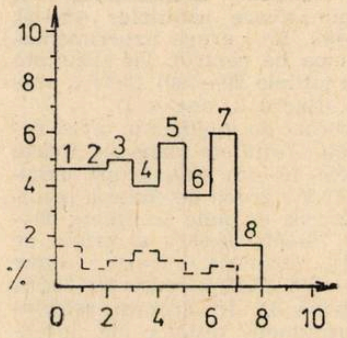


fig.5

— supraîncărcarea elevilor ;
— greşeli în aprecierea şi notarea elevilor.

3. O influenţă asupra activităţii şcolare a elevilor o exercită condiţiile sociale, respectiv *mediul familial*. Randamentul şcolar este determinat de modul în care a fost introdus copilul în activitatea şcolară.

Investigaţiile realizate în familiile elevilor supuşi cercetării, consultaţiile cu elevii şi părinţii ne îndreptăţesc la următoarele constatări :

— climat afectiv familial necorespunzător (neînţelegeri, certuri între părinţi, între părinţi şi copii, grijă exagerată, autoritate excesivă, neglijarea copiilor) ;

— climat cultural-educativ al familiei necorespunzător (capacitate de îndrumare şi supraveghere slabă, inconsecvenţă în educaţie, preocupare exagerată pentru copil, educaţie contradictorie, modele negative de comportare oferite de familie) ;

— atitudinea nejustă a părinţilor faţă de şcoală (indiferenţă faţă de preocupările şcolii, pretenţii nerealiste faţă de rezultatele şcolare ale elevilor).

Deşi în aparenţă multe familii ale elevilor corigenţi erau echilibrate, la o analiză aprofundată a mediului se remarcă manifestări negative accentuate ale personalităţii părinţilor ca : iritabilitate, impulsivitate, nevrotism, tulburări ale vieţii afective, aşa încît cauzele insuccesului şcolar 40 de copii (66,66%) se află şi în condiţiile familiale.

În concluzie, sintetizînd cauzele insuccesului şcolar, relevăm că acestea se află în factorul elev, profesor şi în familie. În ceea ce priveşte elevul, în ordinea influenţei pe care o exercită, evidenţiem următoarele cauze :

1. atitudinea necorespunzătoare faţă de învăţătură la 86,66% ;

2. capacitatea redusă de concentrare la 76,66% ,respectiv 15% ;

3. tulburări de comportament la 73,33%, respectiv la 20% ;

4. nivel intelectual scăzut la testele de inteligenţă aplicate de 38,33%, respectiv 7,50% elevi.

Cauzele legate de profesor şi familie au fost abordate în cursul lucrării la capitolele respective.

Constatînd situaţiile prezentate, pentru fiecare din aceste cauze am stabilit şi întreprins în trimestrul II şi III un sistem de măsuri pentru înlăturarea acestora. Astfel, am încercat în discuţiile cu elevii, părinţii şi profesorii să le conştientizăm problemele evidenţiate de activitatea noastră diagnostică. Am făcut elevilor, împreună cu profesorii claselor, recomandări şi demonstraţii în legătură cu raţionalizarea stilului de muncă, exerciţii pentru formarea deprinderilor de muncă independentă, discuţii privind învăţarea eficientă, am aplicat învăţămîntul problematizat şi munca pe echipe. Pentru creşterea motivaţiei, a interesului faţă de şcoală şi învăţătură, pornind de la preferinţele actuale ale elevilor, am organizat acţiuni care au solicitat capacitatea de concentrare susţinută, răbdare, perseverenţă, putere de a depăşi insuccesele, acţiuni care le-au dat satisfacţii şi au condus la formarea unor deprinderi şi atitudini necesare în activitate, la creşterea încrederii în propriile forţe. Prin metode psihopedagogice am urmărit normalizarea relaţiilor elevului cu familia, cu şcoala, bazîndu-ne în această muncă pe însuşirile pozitive de personalitate ale copiilor, înlăturînd totodată neajunsurile provenite din partea familiei şi a şcolii

Apreciem că, însuşi faptul că profesorii se apleacă asupra preocupărilor elevilor, aceştia ştiindu-se în atenţia lor, reprezintă un imbold în mobilizarea pentru activitatea şcolară şi o premisă a adaptării elevilor la regimul şcolar.

În urma acţiunilor formative întreprinse cu grupa elevilor corigenţi, s-a realizat o remediere a situaţiei acestor elevi exprimată procentual astfel : în trimestrul II şi-au îmbunătăţit situaţia un număr de 20 de elevi, respectiv 43,33%, la sfîrşitul trimestrului III la aceştia se mai adaugă 24 de elevi, total 44 (73,33%) în situaţie de promovabilitate. Din numărul de 16 elevi rămaşi corigenţi la sfîrşitul trimestrului III, 8, respectiv 13,33% se află în situaţia de repetenţie.

Menţionăm faptul că am fi obţinut rezultate mai bune în asigurarea succesului şcolar dacă am fi realizat o mai serioasă muncă de profilaxie, procedînd din timp la depistarea cazurilor de neadaptare sau dezadaptare şcolară. De aceea, se impune pe viitor din partea cadrelor didactice acţiuni mai susţinute de cunoaştere a individualităţii elevilor în scopul tratării diferenţiate a acestora, al formării şi pregătirii pentru o muncă social-utilă.

Am constatat încă o dată că în cadrul activităţilor extraşcolare, încurajînd şi stimulînd înclinaţiile şi aptitudinile fiecărui elev se ajunge la formarea deprinderilor de muncă în general care prin transfer îşi găsesc aplicabilitate în desfăşurarea acţiunilor şcolare. În acelaşi timp succesele obţinute pe anumite planuri (artistic, tehnic, sportiv) trezesc şi întăresc încrederea în propriile forţe, dezvăluie calităţile personalităţii şi reprezintă un suport pentru buna integrare în şcoală şi viaţă.

BREVIAR

● **CONFERINŢA interguvernamentală în problemele instrucţiei privind mediul înconjurător, care a avut loc la Tbilisi (U.R.S.S.) în octombrie a.c. a dezbătut: probleme fundamentale ale mediului înconjurător în societatea modernă, rolul învăţămîntului în rezolvarea problemelor mediului înconjurător, strategii şi obiective ale dezvoltării acestui învăţămînt, colaborarea internaţională în scopul dezvoltării acestuia. Manifestări cu această tematică au avut loc în multe ţări, ca Suedia, S.U.A.,Canada, India, R.S. Cehoslovacă, Anglia etc.**

D. Soare

EXAMINAREA CU TESTE DOCIMOLOGICE LA LITERATURA ROMÂNĂ (Rezultatele unui experiment).

Prof. NICU VRABIE
Liceul Miercurea-Ciuc, Județul Harghita

Generalizarea învățământului obligatoriu de zece ani necesită din partea cadrelor didactice o activitate complexă în vederea asigurării succesului școlar al tuturor elevilor, prin găsirea unor metode și procedee noi de predare-învățare și evaluare a cunoștințelor.

În spiritul acestor idei, pentru a realiza o verificare integrală a sarcinilor de învățare, am experimentat examinarea elevilor la literatura română prin intermediul testului docimologic. Cercetarea, desfășurată pe parcursul a trei ani școlari (1973—1976) a urmărit să releve importanța problemei atît din punct de vedere pedagogic-docimologic (eficiența aplicării testelor la literatura română), cît și politic (informarea cu exactitate asupra nivelului de cunoștințe atins de populația școlară la un moment dat). În articolul de față, prezentăm testul aplicat în al treilea an de experimentare cu referire la materia trimestrului al doilea, anul I din liceu [1].

În conformitate cu tehnica de elaborare a testelor docimologice [2] am stabilit pentru această parte din programă 77 iteme repartizate astfel: Cultura și literatura română în a doua jumătate a secolului al XVIII-lea și la începutul sec. al XIX-lea — 11 iteme; Ion Budai-Deleanu — 24; Cultura și literatura română în prima jumătate a secolului al XIX-lea — 8 iteme; Ion Heliade Rădulescu — 9 iteme; Grigore Alexandrescu — 11; Costache Nerguzzi — 14 iteme. Numărul de întrebări s-a stabilit potrivit importanței capitolului respectiv în ansamblul de cunoștințe prevăzute de programă pentru trimestrul al II-lea, în cadrul celor 22 ore repartizate.

Pentru a determina cît mai obiectiv posibil cunoștințele acumulate, gradul lor de operaționalitate, creativitatea gîndirii elevilor, am acordat o atenție deosebită alegerii temelor principale din materia parcursă. Cu precădere, întrebările testului se referă la operele scriitorilor studiați, deoarece obiectivul studiului literaturii în liceu îl constituie opera și nu viața scriitorilor. Astfel, cele 24 iteme consacrate capitolului despre I. Budai-Deleanu vizează principalele aspecte ale creației sale de căpetenie — **Țiganiada.** Pentru C. Negruzzi am repartizat 14 întrebări, urmînd să obțin informații cu privire la calitatea și cantitatea cunoștințelor însușite, la modul în care s-a reușit să se surprindă principalele idei din nuvela istorică **Alexandru Lăpușneanul,** elevii avînd de răspuns la unele întrebări privind tema, compoziția, arta portretului, caracterul romantic al nuvelei, contribuția lui C. Negruzzi la dezvoltarea literaturii române. Opera lui Grigore Alexandrescu este cuprinsă în 11 iteme care solicită răspunsuri în legătură cu: tematica liricii patriotice, procedeele romantice folosite în **Umbra lui Mircea la Cozia,** principalele moravuri satirizate în fabule, speciile literaturii clasice cultivate de poet etc.

Pentru a constata în ce măsură și cu ce eficiență au consultat elevii materialul bibliografic indicat, unele întrebări fac apel la reproducerea de fragmente sau la recunoașterea unor strofe din poeziile analizate.

Pentru **Școala ardeleană** am rezervat 9 întrebări care să verifice măsura în care elevii pot defini mișcarea iluministă, ideologică, culturală și literară a românilor

din Transilvania, trăsăturile ei generale și caracteristica de bază, reprezentanții și contribuția lor la dezvoltarea limbii și literaturii române, activitatea desfășurată în scopul emancipării sociale și naționale.

Întrebările în legătură cu Ion Heliade Rădulescu fac apel la cunoștințele elevilor privind contribuția scriitorului la dezvoltarea limbii și literaturii române, concepția sa despre literatură, motivul folcloric al Zburătorului, importanța baladei **Zburătorul** pentru literatura română etc.

Pentru capitolul **Cultura și literatura română în prima jumătate a sec. al XIX-lea** am formulat 8 iteme, cu referiri la : trăsăturile esențiale și reprezentanții perioadei pașoptiste, promotorii învățămîntului în limba română, începuturile presei și ale teatrului, principalele societăți culturale și literare, contribuția „Daciei literare" la promovarea curentului literar național și popular ș.a.

În cuprinsul testului, o pondere mai însemnată au căpătat itemele care vizau aspectul formativ și informativ al cunoștințelor, pentru a se realiza o oglindă cît mai fidelă a cuantumului de cunoștințe, priceperi și deprinderi acumulate de clasă în timpul trimestrului. Astfel, din cele 77 iteme, 31 vizează aspectul formativ, 28 informativ, 10 cer recunoașterea unor fragmente din texte (în proză sau în versuri), 8 solicită reproducerea unor versuri din creația autorilor studiați.

Răspunsurile, în funcție de corectitudinea și importanța lor, au fost apreciate între 1—4 puncte. În cazul unor răspunsuri incomplete, punctajul acordat se reduce proporțional cu conținutul redat. Totalul punctajului celor 77 întrebări este 154. Nota fiecărei lucrări a însemnat cota proporțională a răspunsurilor corecte, în scara noastră de notare 10—1. Dacă la 154 puncte se obține nota 10, dar la — spre exemplu — 119 puncte, ce notă corespunde ? Nota este $\frac{119.10}{154}=7{,}07$, rotunjit 7 [3].

Întrebările au fost multiplicate cu matrița (pentru a se realiza copii identice) și incluse într-un caiet de 15 pagini. De menționat că itemele nu s-au redat în ordinea capitolelor din programă, pentru ca o întrebare să nu sugereze răspunsuri la întrebările vecine. Primele două pagini ale testului conțin instrucțiuni de folosire după care, în continuare, urmează întrebările.

Pentru a nu se face aprecieri asupra volumului răspunsului după spațiul acordat, am lăsat după fiecare întrebare cîte două rînduri libere (spațiu punctat).

Testul s-a aplicat a doua zi după lucrarea scrisă, din următoarele motive : a) elevii aveau proaspătă în memorie materia trimestrului ; b) scăpaseră de emoțiile provocate de lucrarea scrisă (cu tema : **Contribuția Școlii ardelene la dezvoltarea limbii și literaturii române)** ; c) în ziua experimentului, obiectele prevăzute în orar nu au pretins un efort deosebit care să influențeze rezultatul testului.

Fiecare elev a primit cîte un exemplar din test, iar răspunsurile s-au consemnat într-un caiet aparte (pentru ca exemplarele testului să poată fi folosite și în alte ocazii).

Timpul de rezolvare a probei : 80 de minute (primul care a înmînat lucrarea) și 100 minute. După corectare (folosind un model de corectare), statistica notelor la teză și la test se prezintă în felul următor :

Note	Teză	Test	Obsv.
10	—	—	
9	3	7	
8	4	4	
7	6	7	
6	9	4	
5	8	4	
4	1	3	
3	—	1	
2	—	1	
1	—	—	
TOTAL Elevi	31	31	

Situația de mai sus arată că, în afară de un elev care a obținut nota 4 la lucrarea scrisă, mai există încă patru (indicați de rezultatele obținute la test) care nu s-au pregătit suficient în timpul trimestrului. Un elev notat cu 5 la teză a reușit performanța de a realiza la test nota 8. În cursul trimestrului, acesta a acumulat în cadrul verificărilor orale și scrise notele 6, 5, 4, 5. Nota 8 la test s-ar explica prin faptul că răspunsurile „telegrafice" i-au dat posibilitatea să ocolească greșelile de formă.

Notele de 7, 8 și 9 la teză și la test sînt o expresie a seriozității cu care elevii s-au pregătit pentru a face dovada cunoștințelor însușite în timpul trimestrului (media aritmetică a testului — 6,61 — este mai mare dar nu semnificativ decît media aritmetică a tezei — 6,41).

Rezultatele testului sînt deosebit de bune, ele demonstrînd necesitatea întrebuințării unei astfel de metode în verificarea cunoștințelor de literatură română.

Chiar dacă eșantionul experimental este relativ mic, totuși el este reprezentativ pentru elevii liceului și asigură testului validitatea necesară.

În forma sa definitivă, testul este corect și poate fi folosit în practica muncii la catedră.

Desigur, cum subliniază și literatura pedagogică, testele docimologice „se cer integrate în sistemul metodelor de verificare și apreciere a progresului școlar (examinare orală, discuții, lucrări scrise de sinteză, compuneri etc)" [4]. De aceea, în afara lucrării scrise, pe trimestrul al II-lea elevii au fost chestionați oral, au dat o lucrare de control, au alcătuit opt compuneri, o recenzie și un referat.

Cercetarea întreprinsă a relevat cîteva din avantajele folosirii metodei testelor în verificarea cunoștințelor : a) notarea obiectivă ; b) estimarea reală a cunoștințelor elevilor ; c) indicarea exactă a lacunelor în privința însușirii materiei ; d) exersarea elevilor în direcția autoevaluării ; e) creșterea spiritului de răspundere al elevilor față de propria lor pregătire, realizîndu-se o motivație superioară a învățării ; f) exersarea capacității de alcătuire a unor răspunsuri concise și clare ; g) o corectare rapidă și exactă ; h) părinții pot cunoaște valoarea mai reală a cunoștințelor copiilor, apreciind dacă acestea justifică sau nu aspirațiile lor.

Utilizarea frecventă a testelor în activitatea didactică reclamă existența unui centru național care să alcătuiască baterii de teste pentru diferite niveluri de învățămînt și pentru toate obiectele, în vederea evaluării obiective a randamentului școlar și a cunoașterii cu exactitate a eficienței muncii didactice [2]. Pînă atunci, cercetările efectuate în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt — în rîndul cărora se înscrie și prezenta cercetare — nu fac decît să stimuleze interesul pentru continua perfecționare a verificării și notării, căci, așa cum remarca G. Landsheere „operă socială prin excelență, educația nu va cîștiga în calitate decît în măsura în care educatorii vor accepta întru totul ideile noi și vor încerca să se depășească pe ei înșiși" [5].

BIBLIOGRAFIE

1. Pentru testul din primul an de experimentare și exemple de iteme și ponderi vezi: **N. Vrabie**, *Un experiment privind examinarea cu teste docimologice la literatura română*, în revista „Învățămîntul liceal și tehnic profesional" nr. 7/1977, p. 18—20.
2. Vezi: **D. Muster**, *Tehnica elaborării testelor docimologice*, în „Revista de pedagogie" nr. 9/1974.
3. Vezi: **D. Muster**, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice*, E.D.P., 1970.
4. Vezi: **D. Muster, V. Popa**, *Examinarea cu teste docimologice la științe sociale*, în „Revista de pedagogie" nr. 1/1977, p. 28.
5. **G. Landsheere**, *Evaluarea continuă a elevilor și examenele*, E.D.P., București, 1975, p. 229.

LECȚIA — MOMENT AXIOLOGIC

Prof. DOINA CALOMFIRESCU
Liceul nr. 1 — Arad

Lecția, ca element fundamental al procesului instructiv-educativ, este forma esențială prin care elevul este integrat în mod sistematic, începînd cu vîrsta de 6 ani și pînă la aproximativ 19—20 de ani, în procesul de asimilare a culturii, de interiorizare, la diferite niveluri, a valorilor și modelelor culturale. Prin excelență, lecția este mijlocul principal în școală cu menirea de a transmite sistemele de valori ale unei societăți, pentru a fi asimilate și integrate personalității în devenire.

Prin faptul că lecția realizează în mod sistematic, cu mare durabilitate în timp, relația elev-valori, relație axiologică complexă, prin care sistemele de valori

devin, prin interiorizarea lor de către personalitatea elevului în devenire, sisteme de referință, materie de gîndire, de reflecție, obiect al sentimentelor intelectuale și, în ultimă instanță, mod de gîndire de simțire și acțiune, ea reprezintă momentul axiologic fundamental al perioadei școlarității, moment prin care elevul transformă valorile în sine, în valori pentru sine.

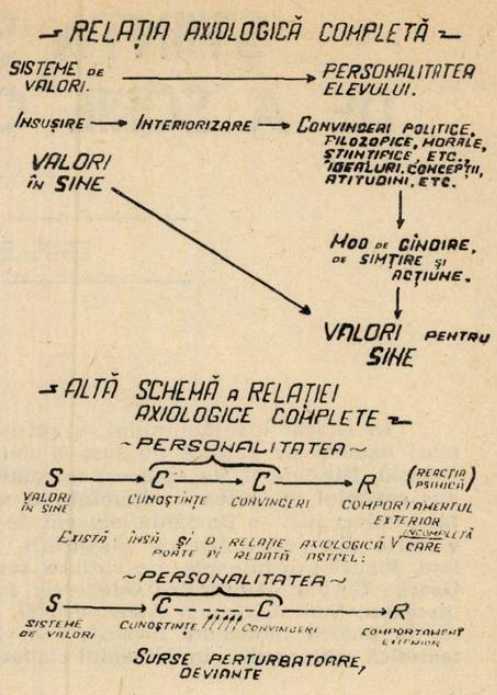
Scopul ultim al educației și instrucției este de a-l integra pe elev în societate, de a-l face capabil să-și facă utile, în cel mai înalt grad, bunurile materiale și spirituale ale societății, pentru a le putea perfecționa și dezvolta mai departe; deci, de a-l investi cu atributul etern uman de subiect valorizator și creator de valori. Viața individului este cu atît mai bogată, cu cît își poate face utile, cu cît poate prețui mai multe bunuri-valori ale umanității. Marx definea esența umană ca fiind ansamblul relațiilor sociale. Ori, în cadrul acestor relații, relația om-valoare, ca formă specifică a socialului, este definitorie pentru condiția umană.

Însușindu-și sistemele de cunoștințe care constituie baza științelor, elevul și le face utile, le conferă utilitate, valoare în momentul în care le-a integrat sub formă de convingeri politice, filozofice, științifice, morale, estetice, sub formă de ideal, concepții, atitudini, modificîndu-și personalitatea psihică, transformîndu-și lumea interioară de idei, sentimente și voință, realizînd saltul calitativ spre forme de comportament tot mai complexe. Elevul valorizează modelîndu-se conform unui ideal uman și social, determinat de condițiile concret-istorice ale societății sale.

Caracterul formativ al lecției este realizat deplin tocmai prin conștientizarea de către elev a acestei relații și intensificarea eforturilor conștiente pentru a-și însuși, a-și face utile sistemele de valori transmise, a le transforma în trebuințe intelectuale, în mobiluri ale comportamentului.

Relația axiologică, de transformare a VALORILOR ÎN SINE ÎN VALORI PENTRU SINE, poate fi redată schematic ca în figura din coloana următoare.

În ultimul caz apare ruptura între nivelul teoretic și nivelul comportamental exterior, așa numita „conduită scindată". Elevul va cunoaște materia, va avea multiple cunoștințe, poate chiar peste nivelul programei, dar conduita sa cotidiană va fi în dezacord cu acest nivel de cunoș-



tințe. Exemplul tipic este elevul bun la studii, conștiincios, dar care în viața de zi cu zi poate fi religios, frecventează biserica, este adept al unor culte religioase etc.

Esența relației axiologice constă, așa cum reiese din schemele de mai sus, în valorizarea cunoștințelor, în transformarea lor în bunuri personale, în valori-forțe care-i determină comportamentul. Însuși randamentul școlar este ilustrat nu atît prin primul element al relației, S, cît de ultimul, R, adică nivelul și calitatea comportamentului.

În atenția școlii trebuie să stea, cu maximum de seriozitate, sursele posibile și reale extrașcolare de emitere a unor influențe perturbatoare asupra personalității elevului, ca: mentalități, obiceiuri, idei, atitudini perimate, retrograde, adică acele elemente ale psihologiei sociale înapoiate care pot devia sau anula, chiar și dacă numai parțial, procesul de formare a personalității.

BREVIAR

● UNESCO patronează un proiect experimental de învățămînt axat pe experiență (exerciții de percepție, de comunicare, educație), preconizînd o nouă manieră de pregătire pentru înțelegere internațională. Acesta se adresează elevilor între *11—18* ani și se bazează, nu în manuale și lecții, ci pe comportamentul elevilor în diverse situații experimentale, create de profesor. Exercițiile indicate au fost create de profesori din Sistemul școlilor asociate (UNESCO) din opt țări și constă din jocuri pe roluri, exerciții de percepție, de comunicare, proiecte de acțiuni școlare, exerciții de comportament în grup, scenarii imaginare etc.

ȘTIINȚA ȘI TEHNICA DE A SCRIE CĂRȚI ȘCOLARE

EMIL BÂLDESCU

În istoria învățămîntului, a culturii în general, au existat perioade în care mari oameni de cultură au fost și autori de cărți școlare. Comenius, Pestalozzi, Ușinski, Diesterweg au elaborat manuale pentru școală. Alături de pedagogi, și-au pus condeiul în slujba învățămîntului scriitori care și-au înscris numele în literatura universală. În România, oameni de frunte ai științei și culturii și-au consacrat o parte din activitatea lor elaborării, perfecționării sau examinării cărților școlare. Figuri proeminente ale culturii românești ca : Ion Creangă, Mihai Eminescu, George Coșbuc, Alexandru Odobescu, Ion Slavici, Alexandru Vlahuță, George Topîrceanu, Emil Gîrleanu, Alexandru D. Xenopol, Nicolae Iorga, Mihail Sadoveanu, rămîn pentru totdeauna încrustate în istoria învățămîntului, prin activitatea lor teoretică sau practică, în domeniul elaborării de manuale școlare.

A existat deci o mișcare pentru crearea acestei tehnici de educație. De aceea, în etapa actuală, ești tentat să-ți pui întrebarea : cum se explică rezerva unor oameni de știință și de cultură față de acest gen de carte ?

În pragul anului de învățămînt 1971/1972, unul din scriitorii noștri își amintea cu oarecare nostalgie de tradițiile care au adus glorie manualelor școlare românești iscălite de mari scriitori. El își trimitea gîndurile la Ienăchiță Văcărescu, autor al unei gramatici, la Anton Pann, Aron Pumnul, la Ion Creangă care transformase mica sa bojdeucă într-o adevărată casă de editură, la Titu Maiorescu și la Mihail Sadoveanu. Întrebarea pe care scriitorul și-o punea, cu voce tare, să audă și alți confrați de ai săi este următoarea : „de ce sfînta trudă a alcătuirii manualelor școlare nu-i include — cu contribuții decisive — și pe scriitori ?“ [1].

În țara noastră unii oameni de știință au continuat să acorde atenție cărții școlare. Școala noastră se poate mîndri că dispune de cărți scrise de oameni de prestigiu ai științei și culturii românești, în domeniul matematicii : Gheorghe Mihoc, Miron Nicolescu, Gheorghe Vrănceanu, Gr. Moisil ; al economiei : Manea Mănescu, al istoriei : Miron Constantinescu, Constantin Daicoviciu, Ștefan Pascu, Constantin Giurescu ; al geografiei : Traian Moraru, al biologiei : Nicolae Botnariuc, al chimiei : Nenițescu Costin etc. Unele cărți școlare au fost ilustrate de artiști renumiți. Cu toate acestea ,aportul adus la elaborarea manualelor pentru școală nu este pe măsura forțelor de care dispune știința și cultura românească. Sînt încă puțini oameni de știință și de cultură care doresc să se angajeze la întocmirea de cărți pentru elevi.

Cu cîțiva ani în urmă un scriitor cunoscut și apreciat îmi riposta, fără să roșească, la invitația de a contribui la elaborarea de manuale pentru școală : „nu pot să-mi las condeiul să ruginească“. O asemenea atitudine față de manualul de școală nu este nouă. Belinski a criticat la timpul său poziția unor savanți care socoteau că este nedem să se coboare pînă la munca de elaborare a manualelor școlare. Explicînd cauzele care determinau lipsurile manualelor, el scria : „cauzele rezidă, atît în dificultatea de a alcătui un manual bun, cît și în concepția greșită care în genere există la noi asupra acestei probleme.

De altfel, oare te poți aștepta la ceva bun de la manualele noastre cînd adevărații savanți consideră că e nedemn de ei, să se preocupe de asemenea lucruri !“ [2].

Subaprecierea muncii de întocmire a cărților școlare mai dăinuie și astăzi în rîndurile unor oameni de știință și de cultură. Ea are consecințe negative, în mod direct asupra școlii, și în mod indirect asupra științei însăși, deoarece școala pregătește cadrele care urmează să-i ducă făclia mai departe. Această concepție răufăcătoare pentru școală și în ultimă ins-

1. **Gheorghe Tomozei**, *Cărțile școlare și suferința anonimatului*, „Luceafărul“, anul XIV Nr. 39 (491), din 25 septembrie 1971, p. 4.

2. **V. G. Belinski**, *Opere pedagogice alese*, Editura „Cartea rusă“ 1952, p. 171.

tanță pentru știință poate fi învinsă prin insistența editorilor, în atragerea oamenilor de știință și de cultură la alcătuirea de cărți școlare. Insistența editorială nu este însă suficientă.

La rezolvarea acestei probleme contribuie desigur modul de reglementare a dreptului de autor care include și latura lui morală. În țara noastră Academia de științe acorda odată premii pentru cele mai bune cărți școlare. Reluarea acestei experiențe ar ridica prestigiul cărții care contribuie la instruirea și educarea tinerilor la vîrsta cea mai fragedă. Stimularea morală și materială, principiu larg aplicat în toate domeniile de activitate, trebuie să stea la baza activității creatoare de întocmire a manualelor școlare. Nu se poate nega faptul că sînt oameni de știință în țara noastră pe care entuziasmul și înalta conștiință îi cheamă la realizarea de cărți școlare. Valorificarea acestor mobiluri morale și aplicarea cu grijă a principiului stimulării autorilor sînt pîrghii puternice de înzestrare a școlii cu instrumente educative de înaltă eficiență.

De cele mai multe ori, nu lipsa stimulentului moral și material împiedică pe savant să participe la elaborarea de manuale școlare, ci atitudinea editorului. Desigur, nu se poate pretinde acestuia să fie la nivelul savantului în specialitatea respectivă. Redactorul-editor trebuie însă să dispună de o pregătire profesională, încît să poată face față discuției în problemele de principiu, îndeosebi în cele de natură pedagogică, să conducă și să fructifice dezbaterile cu autorul, în interesul școlii, în asigurarea calității științifice și pedagogice a cărții școlare. Lipsa de tact, impunerea unor canoane formale macină răbdarea savantului și-l îndepărtează de acest șantier de mare însemnătate în opera de construcție culturală. Au fost cazuri cînd autorul, din motivele de mai sus, a rupt colaborarea cu un anumit redactor, refuzînd să accepte să i se înscrie numele pe carte, alături de al acestuia din urmă. Perfecționarea profesională, științifică, pedagogică a editorului, este un catalizator în procesul de elaborare a manualului școlar, perfecționare ce poate fi dublată de atragerea în munca propriu-zisă editorială a unor colaboratori externi cu o competență care să permită dirijarea procesului de creație.

O cauză dintre cele mai frecvente, a absenței savantului din rîndurile autorilor de manuale școlare este stabilirea unor termene scurte pentru scrierea unei cărți, de cele mai multe ori independent de voința și dorința editurii, care nu pot duce la realizarea calității.

Savantul știe să aprecieze timpul necesar pentru realizarea unei cărți și nu se grăbește să accepte înscrierea numelui său pe un manual de slabă calitate. Respectul pentru propria-i muncă, prestigiul de care se bucură în lumea științifică, îl împiedică să se angajeze la scrierea unei cărți care de la început, de la naștere, poate fi apreciată ca mediocră. „O carte mai ales care tratează despre știința experimentală — scria un om de știință din țara noastră — nu poate fi scrisă cu oarecare succes decît dacă autorul a avut ocazia să mediteze ani mulți asupra materiei, să urmărească continuu progresul științei, să o predea în mai multe rînduri, în fine să execute el însuși toate încercările cerute de studiul acelei științe și totuși nu poate să dea cartea publicului decît cu rezervă“ [3]. De aceea, comanda editorială, într-un termen nerealist, are drept consecință nu numai refuzul indiscutabil al savantului, dar ceea ce este și mai rău, crearea unui climat nefavorabil colaborării dintre editură și oamenii de știință, în care pătrunde neîncrederea în rigurozitatea cu care trebuie privită problema întocmirii de cărți pentru școală. Practica aceasta editorială, una dintre cele mai negative, acreditează ideea că manualul este un surogat, care se poate fabrica peste noapte. Și de aici greșelile se țin lanț. Editorul, în disperare, recurge la autori cu bunăvoință, dar fără experiență și lipsiți de exigență, doritori să se afirme, ceea ce are drept urmare tipărirea unei cărți departe de a îndeplini cerințele fundamentale, pedagogice și științifice. Editurile deci au un rol important în lupta împotriva concepției de subapreciere a cărții școlare, printr-o organizare științifică a muncii, prin stabilirea unor relații cu autorii bazate de la începutul procesului de creație și pînă la încheierea lui pe competență, experiență și o înaltă principialitate.

Campania împotriva eronatei concepții de minimalizare a cărții pentru școală trebuie să pornească de la edituri și să fie condusă de ele prin perfecționarea multilaterală a propriei activități. În felul acesta editurile vor avea și autoritatea necesară pentru combaterea prin toate mijloacele a acestei concepții, care nu trebuie să prindă rădăcini puternice, nici în învățămînt și nici în știință. Perfecționîndu-și permanent activitatea, editurile făuresc polii de atracție a celor mai bune forțe creatoare pe șantierul lor bine organizat.

O analiză de fond a cauzelor care despart pe unii oameni de știință de preocupările pentru întocmirea de cărți școlare ne impune să pătrundem în interiorul procesului de creație. Chiar dacă toate cauzele enumerate mai înainte ar fi înlăturate, n-ar dispărea toate dificultățile complexei munci din domeniul cărții necesare școlii. Am face o analiză de suprafață, și am ajunge la concluzii eronate,

3. Emanoil Bacaloglu, *Elemente de fizică*, 1870.

dacă n-am luat în considerare faptul că munca de concepere și de scriere a unei cărți pentru elevi este prin ea însăși complicată și grea. Despre complexitatea ei, au scris pedagogi de renume mondial, care au fost ei înșiși autori de cărți școlare. Ei au insistat asupra dificultății acestei activități, nu pentru a descuraja pe cei care doresc să i se consacre, ci pentru a pune în evidență marea responsabilitate ce se cere pentru aceasta.

Autorii din țara noastră s-au aflat, nu o dată, față în față cu „greutățile inerente oricărui manual didactic“ [4]. O mărturisire sinceră și plină de învățăminte făcea în această privință Ion Petrovici, fost ministru al Instrucțiunii publice în anii 1926—1927 și 1941—1944 : „Solicitări de a elabora manuale didactice mi-au fost repetat făcute de diverse case de editură... Însă cu toată persistența editorilor am ezitat multă vreme, preferînd a-mi canaliza activitatea în alte genuri de lucrări de o construcție mai liberă și de o alură mai spontană“ [5]. Profesorul de psihologie face această declarație cu prilejul apariției manualului său, în calitate de autor. Pe baza experienței, el a sesizat deosebirea dintre o carte școlară și una care se adresează publicului larg. Elaborarea unui manual se realizează pe baza anumitor reguli pedagogice, respectîndu-se anumite cerințe, ținîndu-se seamă de nivelul de înțelegere al elevilor.

Într-o lucrare obișnuită de psihologie, specialistul putea să-și desvolte mai mult sau mai puțin anumite teze, să enunțe idei noi cu prețul stîrnirii unor controverse, să renunțe pe parcursul de creație la anumite păreri și să promoveze altele, să pună în discuție anumite ipoteze, să-și construiască lucrarea după inspirata sa personală. Manualul de psihologie pentru clasa a V-a secundară i-a impus autorului anumite restricții, i-a cerut o anumită construcție de teze, conformă cu interesele școlii, cu particularitățile de vîrstă ale elevilor. În timp ce o carte de știință, de popularizare a științei, un roman, se întocmesc pe baza unei tematici elaborate de autor, o carte școlară se construiește pe baza unui plan tematic, ca document al Ministerului Învățămîntului. În practica noastră editorială, sînt numeroase cazuri în care autorii de manuale sînt și autorii programelor analitice. Dar și atunci există unele restricții. Pornind de la cunoștințele acumulate deja de elevi în anii anteriori, autorii trebuie să facă legătura cu cerințele anilor care urmează.

Scopul învățămîntului, specificul școlii, vîrsta elevilor rămîn elemente fundamentale care determină fizionomia cărții școlare. Nu este vorba în toate cazurile de canoane, ci de anumite cerințe de care autorul nu poate face abstracție.

Principala dificultate în crearea unei cărți pentru școală decurge din dubla necesitate : de a asigura un conținut științific, pe de o parte, și de a-l orîndui pe baza unor reguli pedagogice, pe de altă parte. Robert Dottrens a sesizat inconvenientele ce se nasc din contrastul, în elaborarea manualelor, dintre aspectul pedagogic și cel științific.

Constatarea pedagogului elvețian poate fi interpretată în sensul că la un pol autorul, om de știință, urmărește să introducă în manual ultimele descoperiri, iar la celălalt pol pedagogul, cîntărește cantitatea de cunoștințe ținînd seamă de capacitatea de asimilare a elevilor. În situația în care omul de știință nu este în același timp pedagog, acest contrast este mai evident. El opune rezistență editorilor și colaboratorilor editurii care încearcă să-l convingă de neconcordanța între cantitatea de cunoștințe și puterea de asimilare a elevilor. Contrastul dispare sau se atenuează atunci cînd omul de știință este totodată pedagog. Există însă părerea că sînt profesori înzestrați pedagogi, dar lipsiți de talentul scrisului. Adevărul acesta este : există profesori foarte buni, cu o îndelungată experiență pedagogică, dar care întîmpină dificultăți cînd încearcă să-și expună în scris valoroasa lor experiență, după cum există oameni care mînuiesc bine condeiul, dar care nu dispun de experiență pedagogică. Cum trebuie să procedeze editorul pentru a depăși dilema ? În activul său de colaboratori, editorul trebuie să includă și pe cei din prima categorie și pe cei din a doua categorie, pentru a îmbina cele două calități care nu se găsesc totdeauna întruchipate în una și aceeași persoană. Experiența Editurii didactice și pedagogice a verificat o rezolvare a acestei probleme, prin formarea de colective de autori din care să facă parte profesori cu experiență pedagogică, cei experimentați în cercetarea științifică și scriitori. Deși este calea cea mai puțin comodă pentru editură, deoarece ea este pusă în situația de a arbitra controversa dintre spiritul științific, cel pedagogic și scriitoricesc, este soluția optimă. Contrastul dintre aspectul științific și cel pedagogic poate fi în felul acesta înlăturat, sau cel puțin diminuat.

Ce trebuie făcut pentru ca dificultatea întocmirii unui manual școlar să fie înlăturată ? Știința pedagogică a dat un răspuns la această întrebare. În primul rînd este nevoie de experiență, de pricepere și de competență profesională.

Competența profesională a fost totdeauna o condiție sine qua non pentru realizarea unor manuale bune în țara noastră. Un referent aprecia cărțile de fizică și chimie pentru clasele a II-a și a

4. **Dr. G.M. Murgoci, I. Popa Burcă.** *Manual de geografie pentru uzul clasei a IV-a secundară*, Ed. a II-a, București, 1903.

5. **I. Petrovici,** *Manual de psihologie pentru clasa a V-a secundară*, ediția a VII-a, Editura SOCEC, București, 1943, pag. 3.

III-a ale lui G. A. Dima în anul 1929 : „Sînt făcute cu multă măiestrie didactică și cu competența profesorului care a trecut prin toate gradele de învățămînt" [6]. Profesori care au urcat scările învățămîntului și dispun de o bogată experiență didactică sînt numeroși în țara noastră. Avem profesori universitari, promovați din rîndurile profesorilor de liceu, care îmbină în chip fericit cerințele celor două grade de învățămînt. Acest tezaur valoros de cadre constituie un izvor important de selecționare a autorilor de cărți școlare. Autorii proveniți din această sursă unesc laolaltă competența științifică cu experiența pedagogică. Referindu-se la același profesor universitar, autor de manuale școlare (G. A. Dima), referentul Ministerului scria : „Cartea e de un folos mare, atît pentru școlari cît și pentru profesori, fiind scrisă cu competența unui savant și cu măiestria unui profesor secundar, din cei mai distinși pe care i-a avut școala secundară" [7]. Competența profesională și măiestria pedagogică sînt două condiții absolut indispensabile pentru reușita unor bune cărți școlare. Lipsa uneia sau alteia își pune amprenta asupra calității acestora. Experiența demonstrează însă că în afară de pregătire și experiență mai este necesară o a treia condiție, și anume o muncă serioasă de elaborare. De regulă, cele două condiții o presupun pe a treia, dar nu cu obligativitate. Au existat asemenea exemple, cînd un autor bine pregătit și cu o bogată experiență a prezentat un manual sub așteptări, din cauza grabei sau a unei munci superficiale pe care a depus-o în procesul de elaborare. La aceasta contribuie și editorul, așa cum am mai subliniat, care comandă autorilor cărți în termene improprii pentru o activitate creatoare, stăruitoare.

Demne de reținut pentru activitatea editorială prezentă sînt aprecierile lui Dimitrie Pompeiu, izvorîte din experiența sa în scrierea de manuale școlare de aritmetică : „Din aceste preocupări serioase și din dorința de a contribui efectiv la progresul învățămîntului matematic au izvorît manualele de față... Ajutat de un bogat material intuitiv, convenabil ales, experimentez de 15 ani predarea acestor lecțiuni de aritmetică la elevii clasei I de aplicație la seminarul pedagogic universitar din Cluj" [8]. Experimentarea cărților de școală este o soluție care s-a impus din ce în ce mai mult pe plan mondial, pusă în dificultate în ultimii ani de rapiditatea cu care se dezvoltă știința și tehnica. În cazul de mai sus, nu este vorba numai de experimentarea în sine, ci de perseverența de care s-a dat dovadă în obținerea unor rezultate care s-au materializat pînă la urmă în întocmirea de manuale școlare. Cărțile, rezultate dintr-o atare experiență, rezistă intemperiilor timpului, deoarece ele reține ceea ce este fundamental în știința respectivă, material modelat și administrat în concordanță cu interesele școlii, cu nivelul de înțelegere al elevilor. Zecile de ani de practică au stabilit o delimitare strictă între ceea ce este necesar în funcție de dezvoltarea societății, a științei, a tehnicii, culturii și ceea ce nu este absolut indispensabil, între ceea ce este asimilabil și ceea ce este impenetrabil de către inteligența elevilor și de către puterea lor de asimilare.

Munca de înfăptuire a cărților de școală cere ceva în plus față de competență, măiestrie pedagogică și perseverență ; ea cere devotament față de școală, față de interesele învățămîntului. Aceste cărți se adresează unor tineri ale căror trăsături principale trebuie să fie : devotamentul, sensibilitatea, sinceritatea și căldura sufletească. Pentru acești beneficiari trebuie să se pregătească cărți care sînt pe măsura lor, scrise cu asemenea impulsuri ce corespund fizionomiei lor morale. Acest lucru a fost înțeles pe deplin de omul de știință și profesorul G. G. Longinescu care scria : „Viață și căldură am căutat să pun 20 de ani de-a rîndul în această carte" [9]. Competența profesională, măiestria pedagogică, perseverența, munca asiduă, căldura, devotamentul față de cauza tineretului școlar, sînt trăsături caracteristice pentru un autor de cărți școlare. Acest gen de carte nu poate fi realizată nici cu oameni nepregătiți sau mediocri, nici cu autori „de meserie", care scriu cu gîndul la numărul de pagini, nici cu savanți care o desconsideră.

În condițiile contemporane, în care știința și tehnica se dezvoltă necontenit, cartea școlară se află din ce în ce mai mult în fața unor pretenții tot mai mari. Două forțe își dispută, în aparență, dreptul de a pune stăpînire pe ea, știința care cere un volum tot mai mare de cunoștințe, împrospătate cu noi descoperiri și pedagogia care impune o selecție din ce în ce mai riguroasă a cunoștințelor. În realitate, între știință și pedagogie nu există un zid despărțitor și nici concurență. Volumul de cunoștințe în plină creștere capătă o valoare din punct de vedere pedagogic, prin selecția și esențializarea cunoștințelor. De fapt, știința educației și învățămîntului va evolua în colaborare cu celelalte științe, și o dată cu aceasta își va schimba necontenit optica.

Complexitatea crescîndă a activității din acest domeniu a condus pe unii pedagogi

6. **G.A. Dima**, *Carte de fizică și chimie pentru clasa III secundară, gimnazii, licee, școli normale.* Editura librăriei SOCEC, București, 1929, Ediția I-a, pag. 3.
7. *Ibidem*
8. **D. Pompeiu** și **Gh. Bratu**, *Aritmetica pentru clasa I-a secundară.* Ediția a IV-a, Editura librăriei SOCEC, București, 1935.
9. **Dr. C.I. Istrati** și **G.G. Longinescu**, *Chimie organică pentru clasa a V-a, licee și școli comerciale, ediția a XIII-a, 1931.*

și editori la convingerea că în etapa actuală nu mai este posibilă elaborarea unei cărți pentru școală de către un singur autor. Pentru soluția colectivului de autori s-au pronunțat pedagogi din vremuri mai îndepărtate : „...monotonia care domnește în carte — susținea Ușinski — este inevitabilă pentru orice carte scrisă de o singură persoană“ [10]. Mai tîrziu, o serie de pedagogi au propus ca un colegiu de persoane de înaltă calificare să răspundă de elaborarea manualelor școlare.

În zilele noastre există convingeri categorice că „O operă atît de complexă — nu poate fi îndeplinită de un singur autor, fie el chiar genial, ci de către o echipă în care să fie reprezentate diversele compartimente“ [11]. Asta nu înseamnă că nu există și cazuri cînd un singur om, chiar dacă nu este genial reușește să elaboreze o carte bună. Experiența arată că nu trebuie respinsă nici soluția manual scris de un singur autor.

Adevărul că întocmirea unei cărți școlare este o știință îl dovedește însuși procesul de creație. Un autor de manuale nu poate porni la drum pînă ce nu a parcurs o vastă documentare de cunoaștere : a cărților, ediții mai vechi, a celor realizate în străinătate, a volumului de cunoștințe deținute deja de elevi, care constituie punctul de plecare. Pregătirea teoretică se îmbină cu practica de specialitate și cu arta pedagogică. Elaborarea sau adaptarea programei de învățămînt este de asemenea o treaptă importantă a procesului de creație. Urmează conceperea cărții și scrierea ei, care trebuie confruntată, idee cu idee, cu cerințele disciplinei de specialitate, pe de o parte, cu cele ale pedagogiei, pe de altă parte.

Prima acțiune pe care trebuie s-o întreprindă autorul este să studieze cu atenție edițiile anterioare ale manualului care se află în uz. Observațiile critice asupra acestuia constituie o bază de pornire în crearea noului manual. Consultarea materialelor apărute în presa centrală și de specialitate în care s-au exprimat opinii asupra manualelor existente, completează fondul de documentare a autorului. Etapa aceasta include și studierea cărților școlare similare din străinătate, aflate în bibliotecile noastre. Aceste prime activități permit celui care se angajează la elaborarea manualului să stăpînească sursele de informare, să cunoască realizările de la care trebuie să pornească, precum și obiecțiile criticilor, pe care trebuie să se străduiască să le înlăture, să compare manualele românești cu cele tipărite pe plan mondial. Constatările pot fi înscrise pe două liste : una care să conțină trăsăturile pozitive ale manualelor existente, ediție veche sau ale celor străine, și alta cu neajunsurile constatate. Aportul creator al autorului începe o dată cu precizarea modalităților, soluțiilor, de rezolvare a problemelor ce se ridică în a doua listă.

A doua etapă, o constituie activitățile legate de programă. Autorul studiază programa de învățămînt, întocmește propuneri de îmbunătățire pe care le înaintează Ministerului Educației și Învățămîntului spre aprobare. Este o situație favorabilă procesului de creație a manualului, atunci cînd autorul acestuia întocmește și programa școlară.

A treia etapă, premergătoare procesului propriu-zis de elaborare, este redactarea concluziilor rezultate din experiența de învățămînt a autorului și care îl pun pe acesta în situația să-și precizeze scopul urmărit prin elaborarea cărții, principiile pedagogice ce urmează să stea la baza întocmirii lui, îmbunătățirile calitative pe care și le propune să le aducă manualului școlar.

Pe parcursul celor trei etape pregătitoare, se ridică trei întrebări la care urmează să răspundă autorul-candidat : 1) Prin ce se impune schimbarea vechiului manual și crearea unui manual nou ? 2) Poate satisface cerințele noii programe de învățămînt ? 3) Manualul nou va fi superior celorlalte ? Dacă răspunsurile la întrebări sînt pozitive, merită ca autorul să înceapă munca de proiectare. Dacă răspunsurile sînt negative, este indicat ca autorul să se retragă și să lase locul altuia, care se poate angaja cu toate forțele. Îndată ce a pornit la drum, autorul trece la întocmirea proiectului manualului, sau a machetei acestuia, în care se includ textele elaborate de profesor, în decursul anilor, folosite în școală, corectate și îmbunătățite pe baza concluziilor rezultate, mai ales, din acțiunile aparținătoare primei etape.

Drumul cel mai neted se află în fața profesorului care a experimentat ani de zile lecțiile care urmează să compună manualul, trecute prin exigențele teoriei și prin probele numeroase ale practicii de învățămînt. Cu aceasta, autorul trece la redactarea manualului pe secțiuni, capitole, lecții. Experiența editorială arată că este în interesul autorului să prezinte edituri nu întregul manual, ci părți ale acestuia, oferind un dialog permanent cu redactorul și cu celelalte foruri de aviz.

Există țări în care manualul redactat în prima formă se experimentează 1—2 ani în școli, după care i se aduc îmbunătățirile necesare. Experiența autorului se confruntă, de această dată, nu cu părerile a 2—3 referenți, ci cu opiniile a zeci și sute de cadre didactice. Un asemenea manual trecut prin probe aspre de înaltă exigență are toate șansele să dureze ani de zile în învățămînt.

Autorul angajat de acum, pășește pragul confruntării cu părerile redactorilor editu-

10. **K.D. Uşinski**, *Opere pedagogice alese. Problemele instrucției*. E.S.D.P. 1957, p. 599.

11. *Funzione e uso dei libri di testo della scuola primaria*. (*Funcțiunea și utilizarea manualelor în școala elementară*). Atti del convegno nazionale, Arhivio didattica, Roma, 1967, p. 286.

rii și cu ale colaboratorilor ei. Pe această poziție, autorul este dator să-și apere punctele de vedere, cu calm și mai ales cu argumente temeinice. Există autori care renunță cu ușurință la părerile proprii și le adoptă pe ale altora, dar care deseori dau manuale „amalgam", conglomerate de idei și teze. Tot atît de contraindicată este poziția acelor autori care, lipsiți de receptivitate, nu acceptă nici o observație.

Rezultatele cele mai bune le obțin acei autori care își apără cu strășnicie propriile opinii, care nu cedează cu ușurință observațiilor adresate manualului, dar care nu resping, din principiu, părerile altora, ci cu argumente temeinice își fundamentează tezele enunțate. Acești autori capătă cîștig de cauză și atunci cînd dovedesc receptivitate față de criticile aduse manuscrisului, știu să se folosească de înțelepciunea colectivă.

Nu sînt rare cazurile cînd observațiile recenzenților sînt juste, dar sînt transmise pe un ton răutăcios, caustic, uneori chiar jignitor. Ce atitudine trebuie să adopte autorul față de acestea? Trecînd peste orgoliul personal, dînd la o parte ironia, autorul trebuie să preia esența criticilor. Este mai bine să întîmpine asemenea dificultăți, în faza de manuscris, decît după ce lucrarea a văzut lumina tiparului. După apariție este prea tîrziu. Mai bine să înfrunți obstacolele mai devreme.

Există o categorie de recenzenți care din complezență, sau mai de grabă din superficialitate, aduc numai elogii manuscrisului, nu-i adresează nici o critică. Este omenește ca autorul să se bucure la prima vedere. El trebuie însă să-și dea seama că acești referenți, fie că înțeleg în mod eronat prietenia, fie că n-au avut timp să examineze cu atenție manuscrisul. Autorul trebuie să prefere, în această fază, recenzenții exigenți, necruțători și obiectivi. Sînt recenzenți care, din diferite motive, nu fac observații concrete, ci pun diferite semne de întrebare. Nici acest gen de critici, nu trebuie subapreciate. Autorul trebuie să se oprească cu atenție asupra acestor situații neclare. Pînă la apariție, trebuie înlăturate orice urme de îndoială. Aceasta este cea mai constructivă poziție a autorului. Post-apariție, autorul are încă posibilitatea să îmbunătățească manualul, dar de acum el ține piept, frontal, opiniilor miilor de cadre didactice.

Abordarea punctelor de vedere și găsirea unor soluții potrivite pentru rezolvarea problemelor ridicate, cer o activitate febrilă, cu tact deosebit și o mare responsabilitate. În cazul în care cartea școlară parcurge o perioadă de experimentare, caracterul științific al procesului de creație se accentuează. Prin experimentarea în anumite școli a manuscriselor, teoria pedagogică este verificată de practica școlară, care este cea mai în măsură să valideze sau nu opera autorului. După cum am văzut din experiența de editare a cărții școlare din țara noastră, munca de cercetare, de observare și de corectare, de-abia acum începe. Autorul urmărește eficiența cărții școlare în procesul de predare. El are de asemenea posibilitatea să culeagă aprecierile colegilor săi, cîteodată dintre cele mai diverse, care valorează, uneori, cît cele mai fructuoase dezbateri științifice. Urmărind în decursul anilor utilitatea cărții pe care a scris-o, el poate să se convingă dacă bazele acesteia sînt solide și în cazul acesta să pună la punct o sumă de lucruri, care fac din creația sa o operă solidă, demnă de scopul și menirea școlii moderne, la nivelul sarcinilor învățămîntului în epoca contemporană. Astfel, fiecare autor creează condiții prielnice pentru cei ce vor avea să scrie, fiecare ridicîndu-se pe umerii celorlalți, făcînd din elaborarea cărților școlare o activitate de documentare, de cercetare, de experimentare, observare, verificare și perfecționare. Aceasta mă încurajează să susțin că întocmirea unei cărți școlare este o artă, este în același timp o știință.

(urmare din pag. 15)

subliniază importanta distincție pe care o fac E. Eisner și R. Gagné între obiectivele stăpînirii de cunoștințe și între cele de transfer și expresie (obiective de tip problem-solving).

Atît R. Gagné cît și R.F. Mager și Miller se ocupă și de comportamentele non-observabile de tip problem-solving, atitudini, valori, precizînd că, cu cît un obiectiv este mai important, cu atît este mai greu observabil și măsurabil.

Obiectivele cognitive superioare și cele afective nu sînt observabile, fiindcă nu includ o acțiune-mișcare. Activitatea de problem-sloving nu o vedem, ci constatăm produsele ei.

Pentru ca evaluarea să se facă fără dificultate, obiectivele trebuie definite clar. De asemenea, este necesară stabilirea nivelului de plecare pentru a putea vedea progresele obținute, pentru a evalua performanța și a observa produsul.

Se precizează contribuția adusă de R. Gagné în stabilirea criteriilor de reușită. În domeniul obiectivelor privind stăpînirea cunoștințelor, criteriile se referă la volumul acestora. La obiectivele de transfer și expresie sau de creație — în terminologia lui Eisner — specificarea criteriilor de reușită este dificilă, deoarece aceste obiective nu precizează ce trebuie să învețe elevul, ci cum explorează și reflectează. Evaluarea nu se poate face aici prin referire la un standard unic, ci reflectînd asupra produsului, a originalității și a semnificației acestuia. În lucrare se face precizarea că pedagogia contemporană, deși nu se limitează la stăpînirea cunoștințelor, nu le neglijează. Ea pune accentul și pe obiectivele de transfer și expresie care modifică cunoștințele, producînd altele noi. Aceste două categorii trebuie văzute într-un continuum.

În concluzie, autorii arată că a clarifica scopurile, a le îndeplini, a evalua progresul îndefinit, a reexamina obiectivele și a le modifica în lumina experienței, este un demers permanent și acest demers reprezintă calea de a ameliora continuu educația.

EDUCAȚIA PATRIOTICĂ A ELEVILOR MICI PRIN CONȚINUTUL LECȚIILOR DE CITIRE

MARIA ENĂȘESCU
Școala generală nr. 31 — București

Educarea elevilor în spiritul dragostei față de patrie, al atașamentului fierbinte față de popor, de clasa muncitoare și față de Partidul Comunist Român, constituie una din sarcinilor principale ale școlii.

Înțelegînd rolul școlii în procesul transformărilor sociale și de așezare a societății pe baze noi, educatorii pot realiza, împreună cu ceilalți factori educaționali, cu societatea însăși, făurirea omului nou, în sensul complet al termenului, prin valorificarea resurselor sale intelectuale, morale, estetice și fizice, pentru ca toate acestea valorificate de societate, prin societate, să fie puse în slujba societății.

În Expunerea cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste din 2 iunie 1976, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al Partidului Comunist Român, preciza: „...școala trebuie să asigure pregătirea tineretului pentru muncă și viață și, totodată, însușirea celor mai noi cunoștințe teoretice — științifice și culturale —, să dezvolte în rîndul tinerilor respectul și pasiunea pentru munca concretă, producătoare de bunuri materiale. În același timp, trebuie să crească rolul educativ al școlii, contribuția ei la cultivarea în rîndul tineretului a înaltelor trăsături morale ale omului nou, constructor al socialismului" [1].

Educarea patriotismului socialist la elevi se realizează în școală prin obiectele de învățămînt într-o deplină corelare cu procesele cunoașterii. „Sentimentul patriotismului nu este ceva înnăscut. Originea lui nu trebuie căutată, așa cum o fac unii psihologi, în „instinctul de turmă". Patria nu este o noțiune strict geografică („locul unde am văzut lumina zilei"). Patriotismul are un profund caracter social-istoric și este un sentiment de esență moral-politică. El este expresia concrescenței organice a persoanei cu trecutul istoric al neamului, cu tradițiile lui progresiste, cu

1. **Nicolae Ceaușescu**, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, Ed. politică, București, 1976, p. 41—42.

lupta de veacuri pentru libertate și independență, cu succesele și realizările prezente pe tărîm economic și cultural, precum și cu năzuințele și aspirațiile de viitor ale poporului [2]"

Patriotismul se dezvoltă la copii în procesul cunoașterii, pe măsura formării reprezentărilor și înțelegerii noțiunilor despre patrie. Odată cu creșterea volumului de cunoștințe despre patrie ca spațiu geografic, cu mărirea volumului de imagini referitoare la natura variată a țării, cu adîncirea ideilor despre evoluția social-istorică a națiunii căreia îi aparține, odată cu înțelegerea etapei istorice parcurse de națiune, pe măsura înțelegerii tradițiilor progresiste, a valorilor create, atît cele de natură materială, cît și cele de natură spirituală, patriotismul elevilor se îmbogățește în conținut, devine mai profund, mai bogat.

Patria înseamnă părinții, frații și bunicii, dar înseamnă și ascendenții acestora, înseamnă casa părintească, locul natal, dar și întregul teritoriu locuit dintotdeauna de cei care au vorbit aceeași limbă, care au creat legi și datini, au creat tradiții și cultură, au contribuit prin muncă la asigurarea progresului social și au ridicat națiunea pe o treaptă superioară a dezvoltării economice și sociale. Patria înseamnă constructorii de azi ai societății socialiste multilateral dezvoltate, dar și cei care au apărat ființa națională și pămîntul strămoșesc, asigurînd continuitatea și condiții de dezvoltare viitorimii. În acest fel, patriotismul se realizează într-o deplină concordanță dintre intelect — reprezentări, idei, noțiuni — și afect-reacții emotive, convingeri, atitudini.

În clasele primare, procesul de însușire a cunoștințelor despre patrie se împletește în mod organic cu componentele afective. Din lecțiile de citire, elevul învață să guste frumusețea limbii materne, ia primul contact cu modul de viață al înaintașilor, cu lupta lor pentru dreptate națională și socială, cu aspirațiile lor de libertate, cu idealul de pace și muncă. Lecțiile de citire constituie primul pas pe drumul cunoașterii trecutului istoric, prima întîlnire dintre generații, primul contact cu suferințele îndurate de strămoși și cu efortul contemporanilor de a da chip nou de frumusețe și prosperitate patriei.

Astfel, pășind pe drumul cunoașterii, copilul începe să trăiască sentimente de mîndrie legitimă că este fiu și urmaș al unui popor cu tradiții glorioase de luptă și cu prezent luminos, bogat în realizări.

Citirea — ca obiect de studiu — realizează, în conformitate cu particularitățile de vîrstă ale copilului, instruirea intelectuală și morală. Prin citire se începe procesul de înțelegere și folosire conștientă a limbii materne, și ea duce, implicit, la începerea lungului proces al cunoașterii de sine.

Pentru copilul din învățămîntul primar citirea înseamnă începerea procesului de cunoaștere a naturii și societății, lărgirea orizontului științific, contact cu virtuțiile morale ale poporului nostru ; începe să se întregească imaginea referitoare la personalitatea neamului românesc, plămădită din statornicie, demnitate, hărnicie, înțelepciune, generozitate, ospitalitate, spirit justițiar și libertate. Procesul cunoașterii aduce în fața copilului aspecte din viața socială care nu mai pot fi înțelese pe calea observației nemijlocite. Realitatea obiectivă poate fi cunoscută și prin intermediul imaginii artistice, iar citirea ca obiect de învățămînt facilitează cunoașterea prin imagini-idei.

Lecțiile de citire cu conținut istoric fac legătura între ascendenți și descendenți și duc copilul din complexitatea vieții contemporane în zbuciumul și tumultul vieții străbunilor. În acest fel, pe calea cunoașterii, a proceselor intelectuale, se realizează convingeri morale, atitudini patriotice.

Pentru înțelegerea conținutului de idei și pentru formarea reprezentărilor despre patrie, învățătorul trebuie să valorifice experiența de viață a copiilor, pe care să o îmbogățească, să o completeze cu imagini și fapte noi.

Începînd cu primele clase primare, copii primesc cunoștințe despre patrie nu numai ca „locul unde s-au născut și au auzit pentru prima oară graiul dulce al mamei", dar și ca „locul unde s-au născut, au trăit, au muncit și au murit strămoșii noștri".

Pentru înțelegerea conținutului complex al noțiunii de patrie prezentat chiar în manualele de citire (clasa a II-a, a III-a) se impune sensibilizarea copiilor, pregătirea lor în scopul formării unor reprezentări complete și corecte, printr-o conducere succesivă de la apropiat la depărtat, de la cunoscut la necunoscut, pe baza imaginilor vizuale.

De exemplu, pentru predarea temei **Țara noastră** s-a pornit de la proiectarea unor imagini din București, cunoscute copiilor, pentru a se ajunge în mod succesiv la întregirea conținutului lecției prin proiectarea unor imagini din țară (locuri îndepărtate, unele dintre ele necunoscute copiilor). Astfel, la început s-au proiectat imagini din București : Casa Scînteii, Parcul Herăstrău, Ateneul etc., imagini pe care copiii le-au recunoscut, apoi s-au proiectat imagini de pe litoralul Mării Negre cunoscute unei părți din copii, dar necunoscute altora, imagini cu aspecte de la munte, cu aspecte prezentînd munca pe ogoare în timpul verii, sau munca în mari centre industriale (imaginea unui oțelar în fața furnalului).

2. *Anatolie Chircev, Educația moral-politică a tineretului școlar*, Editura didactică și pedagogică, 1974, p. 55.

După ce copiii au văzut întreaga suită a imaginilor, li s-a cerut să redea pe scurt conținutul lor. Ei au sintetizat cu ușurință conținutul imaginilor, arătînd că au văzut Casa Scînteii care se află în București, au văzut litoralul Mării Negre, aspecte din munții noștri, munca oamenilor pe ogoarele țării și în marile uzine.

Pe baza acestui fond de imagini s-a sintetizat ideea că au vizionat imagini din țară, care înseamnă „orașul în care trăim noi și părinții noștri, bunicii, rudele și prietenii, Marea Neagră, munții care se pierd în nori, cîmpiile pe care seceră combinele, uzinele în care muncesc oameni harnici". După asigurarea fondului cognitiv, s-a trecut la predarea textului literar, care s-a efectuat pe baza lecturii explicative, în vederea realizării unei unități de structură și aprofundării cunoștințelor. S-au purtat discuții referitoare la conținutul textului, întregit de imaginile vizionate : „Țara noastră se numește Republica Socialistă România, locuitorii ei se numesc români, oamenii care au trăit înaintea noastră, au luptat și au muncit pe aceste meleaguri (locuri) sînt strămoșii noștri".

„Pentru fericirea și bunăstarea poporului au luptat comuniștii".

„Astăzi, țara este condusă de Partidul Comunist Român".

La clasele mai mari noțiunea de patrie se îmbogățește prin mărirea sferei de cunoștințe cu fapte din trecutul de luptă al poporului pentru libertate și dreptate socială.

Lecțiile cu conținut istoric și cele cu conținut geografic aduc un volum de cunoștințe deosebit de prețios pentru formarea reprezentărilor fundamentale despre patrie.

Atît textele de citire cu conținut istoric, cît și celelalte texte cu conținut literar-liric sau epic — predate tot prin metoda lecturii explicative, ridică gradul de participare a copilului la propria sa informare, sporesc angajarea lui, pe plan intelectual și al trăirilor afective, la înțelegerea mesajului educativ.

Pentru înțelegerea evenimentelor din anul 1907 s-a pornit de la introducerea copiilor, pe calea imaginilor vizuale, în cunoașterea condițiilor economice, sociale și politice care au generat răscoala — imaginea unor sate din sudul țării (din Cîmpia Bărăganului) cu bordeie acoperite cu paie, imaginea țăranului român (slab, zdrențăros), muncind cu unelte rudimentare (plug, sapă), caricaturi ale timpului privind pe reprezentanții claselor exploatatoare. Acestea au ușurat înțelegerea condițiilor în care trăiau țăranii în regimul burghezo-moșieresc. După vizionarea acestor imagini copiii au înțeles că lupta era iminentă.

Deși în manualul de citire de clasa a III-a tema **În anul 1907** se referă numai la reprimarea răscoalei, am considerat că este absolut necesar ca elevii să înțeleagă evenimentul istoric în întreaga sa complexitate, conștientizînd pe calea intuitivă condițiile în care s-a desfășurat evenimentul și cauzele care l-au generat.

Trecînd apoi la momentul prezentat de textul literar, după citirea textului, după explicarea unor termeni mai puțin uzuali, ca „buluc", „prispă", „pîlcuri", „ciocoi" — „pe alde Uțupăr" etc. și sintetizarea volumului de cunoștințe în idei principale, am încercat să dau copiilor imaginea reală a țăranului român, aceea de patriot înflăcărat, luptător pentru libertate națională și dreptate socială. Pentru a întregi această imagine am prezentat tabloul lui Octav Băncilă — **Nu trageți.** S-a insistat asupra țăranului din planul central : bătrîn, desculț și zdrențăros, dar care poartă pe haina săracă și ruptă decorația primită pentru faptele de eroism dovedite în războiul pentru cucerirea independenței țării în anul 1877. Reliefarea faptelor prin antiteză — redată chiar de imaginea vizuală — patriotismul fierbinte al țăranilor, legătura lor trainică cu pămîntul țării pe care îl munceau, dar de ale cărui roade nu se bucurau ei, și exploatarea nemiloasă, prigoana și reprimarea sîngeroasă cînd își cereau drepturile firești, creează o bază solidă de educare a elevilor în spiritul dragostei de patrie, de popor, în spiritul respectului pentru tradițiile lui de muncă și de luptă.

Sentimentele patriotice se realizează în deplină unitate cu procesul cunoașterii, pe măsura formării reprezentărilor și înțelegerii noțiunilor de patrie, popor, tradiții etc.

Desigur că mijloacele de educare a elevilor în spiritul dragostei față de patrie sînt deosebit de variate, pregătirea profesională, creativitatea și inițiativa cadrelor găsind teren nelimitat pentru sensibilizarea copiilor, în vederea însușirii fondului de cunoștințe științifice, a valorilor morale făurite de poporul nostru. Nu a fost în intenția noastră să dăm rețete metodice, am încercat numai să supunem atenției cadrelor didactice importanța educării copiilor în spiritul dragostei pentru țară și popor.

Copilul trebuie să fie în contact cu atitudinea patriotică, practică, a părinților lui, a oamenilor muncii din țara noastră, a conducătorilor partidului și statului nostru și chiar a semenilor lui. Manualele de citire cuprind texte care ilustrează în mod elocvent fapte și atitudini patriotice dovedite de contemporanii noștri. Pe baza acestor texte, educatorul trebuie să-l pună pe copil în situația de a căuta în viața lui, în activitatea lui zilnică, fapte care să demonstreze atitudinea patriotică : realizarea îndatoririlor școlare, participarea la acțiunile pionierești, la sărbătorirea unor evenimente deosebite din istoria țării, la acțiunile cu carcater gospodăresc.

Educația patriotică este componentă de bază a educației morale, ea se realizează

în procesul cunoașterii și al muncii, înțelegînd prin muncă îndeplinirea îndatoririlor școlare, cît și a celor social-obștești.

Noțiunile și reprezentările fidele despre patrie trezesc emoții puternice, aderare la toate valorile create de popor. Copilul, cu marea sa receptivitate își îmbogățește odată cu sfera cunoștințelor și sfera trăirilor afective, care se transformă în timp în convingeri, în atitudini patriotice, trăsătură fundamentală și definitorie a personalității armonios împlinite.

STIMULAREA PRODUCTIVITĂȚII GÎNDIRII ELEVILOR DIN CICLUL PRIMAR ÎN CADRUL LECȚIILOR DE CITIRE

MIHAI DIACONU

1.

Contribuția specifică a limbii române ca obiect de studiu la educarea gîndirii creatoare a elevilor

Una dintre problemele cele mai dificile ale muncii de educație intelectuală a elevilor o reprezintă definirea în termeni cît mai precișii a sarcinilor specifice care revin fiecărui obiect de studiu în acest domeniu. Nu de puține ori slaba eficiență formativă a învățămîntului, mai ales în domeniul educației capacităților intelectuale ale elevilor, își are cauza în faptul că munca de educație a acestor capacități se desfășoară la întîmplare, în afara unei definiri clare a contribuției specifice pe care o aduce fiecare obiect de studiu, într-un anumit moment, la realizarea acestor sarcini. Care capacități intelectuale trebuie educate, de exemplu, în clasa a IV-a, în cadrul obiectului citire ? Dar în cadrul obiectelor aritmetică, istorie, geografie etc. ? În ce raport se găsesc ele cu acele capacități intelectuale care urmează să fie educate în cadrul altor obiecte de studiu ? Iată doar cîteva întrebări la care nu întotdeauna avem un răspuns clar și mai ales fundamentat științific.

Ocupîndu-ne de contribuția specifică a limbii materne la educația capacităților de gîndire, în general, și a gîndirii creatoare în special, considerăm că principala sarcină, specifică acestui obiect de studiu este aceea de a-i învăța pe elevi să opereze cu conținuturi semantice (idei, propoziții, cuvinte), în vederea realizării unor produse intelectuale specifice. Prin aceasta ea își diferențiază sarcinile, de exemplu, față de matematică, ca obiect de studiu a cărui sarcină specifică este legată în primul rînd de operarea cu conținuturi simbolice, sau față de desen, în cadrul căruia se operează cu preponderență cu conținuturi imagistice.

Principalele direcții de acțiune pedagogică în domeniul educației capacităților de operare cu material semantic, specific limbii materne ca obiect de studiu, ne pot fi sugerate de schema factorilor care caracterizează limbajul, așa cum sînt ei de-

finiți de către J. B. Caroll. Fiecare factor poate deveni un obiectiv al educației ce ar putea fi realizat în cadrul orelor de limba română. Dintre aceștia vom reține pe cei cu deosebite implicații pentru gîndirea creatoare :

1. Cunoașterea verbală, constînd în cunoașterea vocabularului și a structurii limbii, care este corelată în special cu varietatea conceptelor pe care trebuie să le posede un individ.

2. Fluența cuvintelor, care presupune capacitatea individului de a gîndi asupra caracteristicilor cuvintelor, a sunetelor vorbirii și deprinderea de a opera cu calitățile fonetice ale cuvintelor.

3. Fluența ideilor, care constă în capacitatea individului de a realiza cît mai multe idei posibile legate de un subiect.

4. Fluența exprimării, care constă în capacitatea individului de a răspunde cît mai rapid prin numele lucrurilor, formelor, cînd i se prezintă în serie.

5. Capacitatea de articulare, care se referă la viteza cu care se articulează sunetele și propozițiile.

6. Capacitatea de vorbire orală, care vizează posibilitatea de a vorbi coerent într-o situație dată ș.a.

În cadrul obiectului citire, la clasa a IV-a, produsele gîndirii creatoare se prezintă sub forma ideilor pe care elevii le exprimă oral sau în scris în legătură cu un text literar studiat. Luînd în considerație particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasa a IV-a, originalitatea ideilor (una dintre principalele caracteristici ale gîndirii creatoare) se apreciază, la acest nivel, prin raportare la referențialul propriu al subiectului și nu prin raportare la noutatea acestor idei pentru cunoaștere în general. Ca urmare, la nivelul clasei a IV-a, accentul va trebui să cadă în special pe încurajarea elevilor de a exprima cît mai multe idei pe marginea subiectelor supuse discuției, cu alte cuvinte pe stimularea productivității gîndirii elevilor. Fluența ideilor și fluența exprimării apar astfel ca obiective specifice educației gîndirii creatoare a elevilor din clasa a IV-a, în cadrul obiectului citire.

2.

Caracteristicile unei tehnologii didactice menite să stimuleze productivitatea gîndirii elevilor în cadrul lecțiilor de citire la clasa a IV-a

Cercetările intreprinse în această problemă [1] au relevat faptul că o tehnologie didactică orientată spre stimularea productivității gîndirii se caracterizează, în general, prin următoarele :

a) Toate elementele tehnologiei didactice contribuie la însușirea de către elevi a unui bogat fond de cunoștințe, prevăzute în programa de studii (noțiuni, termeni, fapte etc.), fără de care nu poate exista gîndire creatoare, ele constituind contextul intelectual general și indispensabil al acesteia.

b) Activitatea instructiv-educativă este organizată astfel încît să se creeze un mare număr de situații problematice care să stimuleze pe elevi să caute modalități diverse de soluționare și răspunsuri personale.

c) Problemele și situațiile problematice sînt planificate în economia lecției în așa fel, încît să-i stimuleze pe elevi să gîndească cea mai mare parte a timpului.

d) Toate elementele tehnologiei didactice îl ajută pe elev să adere și să accepte problemele puse în discuție ca probleme ale sale. (Esențial pentru aceasta este ca elevul să fie stimulat pentru a se identifica cu ceea ce face.)

e) Întreaga activitate este permanent orientată spre dezvoltarea anumitor deprinderi de activitate intelectuală necesare procesului creativ : abilitatea de a gîndi deductiv, de a desprinde relații, de a desfășura raționamente, de a lua decizii, de a face asociații și de a le dezvolta, de a abstrage, de a clasifica, de a opune, de a compara etc.

Din cele menționate anterior rezultă faptul că activitatea de învățare organizată în vederea stimulării gîndirii creatoare presupune depășirea situațiilor în care este solicitată în exclusivitate capacitatea de simplă memorare de date și de reproducere, creîndu-se multiple situații în care elevii vor trebui să gîndească, antrenîndu-se, astfel, variate și complexe procese de gîndire. Totodată, trebuie menționat că, datorită specificului obiectului de studiu, discuția liberă, creatoare, interesantă, pe marginea unui text literar, nu poate fi posibilă fără ca elevii să nu fi efectuat în prealabil o lectură atentă a textului propus, fără o corectă decodificare și memorare a principalelor idei, fapte etc. exprimate în text. Pentru a putea găsi, de exemplu, noi semnificații ale întîmplărilor povestite sau ale comportamentului eroilor, ori pentru a-și putea imagina și alte modalități de exprimare a principalelor idei ale textului, elevii din clasa a IV-a trebuie mai întîi să-și însușească temeinic principalele elemente ale conținutului acestui text. Datorită faptului că la nivelul clasei a IV-a înțelegerea și reținerea corectă a conținutului textului ridică încă unele probleme elevilor, orice tehnologie didactică care-și propune stimularea productivității gîndirii va trebui să asigure, într-o primă etapă, însușirea temeinică a acestui conținut. Putem aprecia că actuala metodică — prin demersurile pedagogice pe care le propune — este de natură să asigure această temeinică însușire-memorare a conținutu-

1. Vezi: **Eugene E. Haddan**, *Evolving instruction, Intellectual Conditions for Creativity*, The Macmllan Company, New York, 1976, p. 190—191.

lui unui text. Cu alte cuvinte, tehnologia didactică care-şi propune stimularea productivităţii gîndirii elevilor, departe de a nega experienţa didactică valoroasă de pînă acum, va trebui să revalorifice într-o nouă concepţie elementele valoroase ale actualei metodici. utilizîndu-le în vederea realizării unor obiective pedagogice pentru care se dovedesc a fi pe deplin adecvate. Alături de activităţile menite să asigure o corectă decodificare şi o temeinică însuşire a conţinutului textului, tehnologia didactică vizînd dezvoltarea gîndirii creatoare va implica o a doua etapă, în cadrul căreia, pe temeiul conţinuturilor însuşite, elevii desfăşoară o intensă activitate de prelucrare intelectuală superioară a acestor conţinuturi. Observaţiile pe care le-am intreprins în această privinţă ne-au evidenţiat că, atunci cînd sînt stimulaţi şi orientaţi cu competenţă de către învăţător, elevii din clasa a IV-a pot face, de exemplu, observaţii personale interesante cu privire la modalităţile în care au fost prezentate faptele de către autor, pot face asociaţii de conţinut între două sau mai multe texte literare studiate sau între o povestire şi un film etc. Se poate observa că toate aceste activităţi sînt de un nivel diferit şi de o natură diferită faţă de cele implicate de tradiţionalele activităţi de reproducere a conţinutului textelor, de explicare a cuvintelor etc. Realizarea unor asemenea activităţi implică o tehnologie didactică caracterizată prin cele menţionate de noi anterior. În mod evident, crerea unui climat propice schimbului de idei permanent, care oferă posibilitatea exprimării libere şi personale a propriilor gîndiri în legătură cu un text literar studiat, presupune, în primul rînd, existenţa unui suficient timp de gîndire şi de exprimare a propriilor idei. Pe baza acestor observaţii, precum şi pe baza discuţiilor pe care le-am purtat şi cu alte cadre didactice, formulăm ipoteza că în condiţiile reducerii numărului de texte obligatoriu de studiat în clasa a IV-a (eventual oferindu-se învăţătorului posibilitatea de a alege între două texte cuprinse în actualul manual) şi ale studierii textului ales în cadrul a două lecţii, după o tehnologie didactică menită să stimuleze gîndirea creatoare, elevii îşi vor putea însuşi atît capacităţile prevăzute în actuala programă de studiu, cît şi o serie de capacităţi noi, specifice gîndirii creatoare.

3.

Un exemplu

În cele ce urmează vom prezenta pe scurt o suită de activităţi desfăşurate în cadrul obiectului citire la clasa a IV-a, cu scopul de a stimula producţia de idei a elevilor în legătură cu un text literar studiat.[2]

În cadrul unei prime lecţii elevii au studiat conţinutul povestirii **Eroina de la Jiu.** Activitatea s-a desfăşurat, în principal, pe baza metodicii actuale de studiere a textelor în clasă, astfel încît ne vom opri, în special, asupra activităţilor din cadrul celei de-a doua lecţii, care a fost organizată într-o altă modalitate comparativ cu prima. În general, în această lecţie, elevii, la sugestia învăţătorului, şi-au propus să desprindă şi să exprime cît mai multe idei cu privire la conţinutul cuvîntului „erou". În cadrul unei prime discuţii, elevii — analizînd conţinutul povestirii şi ajutaţi de către învăţător — au ajuns la concluzia că ceea ce caracterizează un erou este sacrificiul personal în folosul celorlalţi. Pornind de la ideea că eroii îşi jertfesc interesele lor personale şi chiar viaţa pentru libertatea, bucuria, fericirea celorlalţi, a apărut necesitatea de a cunoaşte mai îndeaproape motivele pentru care Ecaterina Teodoroiu a hotărît să se jertfească în luptă. Pentru început, elevii au găsit unele date cu privire la această problemă în discursul pe care l-a rostit „colonelul" la moartea eroinei. A apărut însă trebuinţa de a cunoaşte, eventual, gîndurile eroinei însăşi. Pentru aceasta, învăţătorul a propus elevilor să urmărească emisiunea TVS, special elaborată, **Eroi au fost... (Cătălina),** care este o adaptare pentru televiziune a povestirii **Cătălina** de N. Tăutu. În acest scop, învăţătorul a făcut o scurtă expunere a conţinutului emisiunii, arătînd că prin intermediul ei vor putea cunoaşte ce a gîndit eroina, subliniind momentele „cheie" care ar trebui analizate cu atenţie. Clasa a fost organizată în trei grupuri, fiecărui grup revenindu-i sarcina de a urmări cu atenţie unul dintre cele trei momente cheie ale emisiunii. Aşa, de exemplu, un grup a primit sarcina să analizeze răspunsul pe care eroina îl dă colonelului cînd acesta o previne că „pe front mor oameni". Un al doilea grup a analizat monologul final al eroinei ş.a.m.d. După un timp de meditaţie şi de consultare reciprocă, elevii din celei trei grupuri s-au reunit într-o discuţie comună, în cadrul căreia fiecare şi-a prezentat observaţiile sale, astfel încît, în final, au putut fi trecute în revistă principalele idei exprimate de către eroină şi relevate convingerile cu care un erou se avîntă în luptă. Toate aceste date au oferit suficient material pe baza căruia au putut fi exprimate un număr mare de idei cu privire la semnificaţia cuvîntului erou. Elevii înşişi au rămas surprinşi cît de multe idei pot fi exprimate în legătură cu înţelesul unui cuvînt şi au căpătat încredere în posibilităţile gîndirii lor de a aprofunda conţinutul unei noţiuni atît de des folosite şi uneori atît de puţin înţelese. la vîrsta pe care o au.

2. Activităţile relatate s-au desfăşurat în anul şcolar 1976/1977 la Şcoala generală nr. 85 din Bucureşti, la clasele a IV-aIC şi a IV-a D de pe lîngă Laboratorul TVS-I al Institutului de cercetări pedagogice şi psihologice.

PREMISE PENTRU UN SISTEM INFORMAȚIONAL AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Dr. LAZĂR VLĂSCEANU

Integrarea organizațională și funcțională a învățămîntului cu producția și cercetarea ridică probleme noi pentru conducerea învățămîntului, care sînt, într-o măsură considerabilă, deosebite de cele precedente. În plan organizațional, școala sau universitatea[1] **cuprind ateliere școlare de producție ce se află în relație de producție cu unitățile economice patronatoare. Din acest punct de vedere,** unitățile școlare dispun acum de instrumente bugetare și de planuri de producție noi și specifice, necesitînd tipuri adecvate de indicatori pentru caracterizarea și coordonarea specificului lor organizațional. **În plan funcțional, modul de constituire a programului de lucru al elevilor (studenților), conținutul învățămîntului (planuri și programe de învățămînt), precum și metodele și tehnicile de predare-învățare impun** forme noi de evaluare. **Am adăuga la aceste probleme pe cele legate de dubla subordonare a unităților școlare față de organele de conducere a învățămîntului și cele ale ramurii economico-productive (sau administrative) de referință. În aceste condiții, destul de bine cunoscute, conducerea învățămîntului este mult mai complexă, necesitînd din ce în ce mai mult fundamentarea și realizarea sa la nivelul științei și tehnologiei actuale.**[2]

Mai întîi, **este necesar să se găsească acele strategii de conducere care să optimizeze implementarea deciziilor privind integrarea unităților școlare cu cele productive și de cercetare.** Pentru realizarea unei integrări funcționale, experiențele și experimentele practicate în învățămîntul integrat trebuie să fie atent urmărite și bine cunoscute pe baza unor indicatori elaborați, informația obținută fiind centralizată și, în același timp, difuzată prin circuite sau canale de comunicare între diferitele niveluri ierarhice ale sistemului. Această problemă implică, deci, existența unor strategii decizionale și ale acțiunilor de implementare a politicii de integrare, decizia și implementarea sa fiind părți ale aceluiași sistem decizional[3].

În al doilea rînd, **organismele de coordonare a sistemului de învățămînt trebuie să dețină informații de natură operațională privind constituirea și dezvoltarea sistemului.** Aceste informații s-ar referi : la echilibrul funcțional al unităților integrate, la raporturile dintre diferite tipuri și

1. Folosim termenul de „universitate" în sens generic pentru a ne referi la instituțiile de învățămînt superior.

2. *Conducerea științifică a școlii*, volum editat de „Revista de pedagogie", București, 1976.

3. **M.D. Mesarovic, D. Macko, Y. Takahara,** *Theory of hierarchical multilevel systems*, Academic Press, New York, 1970.

niveluri de şcolarizare, la fluxurile de elevi şi necesarul de forţă de muncă raportat atît la nivel de judeţ, cît şi în funcţie de cerinţele planului naţional unic de dezvoltare economică şi socială etc., dar totodată trebuie să fie uşor şi rapid manipulabile pentru fundamentarea deciziilor în mod operativ.

În al treilea rînd, **informaţiile privind conducerea, coordonarea sau planificarea sistemului de învăţămînt se cer permanent actualizate în funcţie de dinamica şi funcţionarea armonioasă a subsistemelor în raport cu obiectivele fixate.** Deciziile optime presupun un optim informaţional, iar actualitatea şi operaţionalitatea lor sînt condiţii fundamentale ale unei conduceri moderne, ştiinţifice, a învăţămîntului.

Pornind de la aceste necesităţi, **considerăm că ar fi utilă construirea unui sistem informaţional care să centralizeze datele şi informaţiile privind coordonarea, planificarea şi funcţionarea unităţilor şcolare şi care să ofere cu operativitate sugestii şi fundamentări conducerii învăţămîntului pentru elaborarea deciziilor.** Încercări pentru construirea unui sistem informaţional al învăţămîntului sînt de remarcat atît la noi în ţară cît şi în alte ţări. Astfel, Aculin Cazacu[4] a coordonat o echipă care s-a preocupat de formularea unor indicatori dinamici şi de stare pentru caracterizarea diferitelor componente ale învăţămîntului în condiţiile integrării. La Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, G. Lăzărescu[5] a încercat să sintetizeze într-un „sistem de descriptori" termenii cei mai utilizaţi în teoria pedagogică actuală de la noi. În Marea Britanie, Centrul de sociologia educaţiei de la Universitatea din Edinburgh, condus de A. F. McPherson[6] se ocupă în exclusivitate cu construirea unui sistem informaţional al învăţămîntului scoţian, astfel încît cercetarea sociologică să se îmbine cu principiile informaticii moderne pentru a ajunge la un ansamblu coerent de indicatori relevanţi atît pentru administrarea şcolilor cît şi pentru fundamentarea deciziilor luate în cadrul sistemului de învăţămînt. **În general, se poate spune că sînt suficiente premise pentru a susţine construirea unui sistem informaţional modern al învăţămîntului,** mai ales în condiţiile complexe ale conducerii integrării unităţilor şcolare cu cele productive şi de cercetare. Să ne referim mai în detaliu la această problemă.

4. **A. Cazacu** (coordonator), *Proiect metodologic pentru studiul procesului integrării învăţămîntului cu cercetarea şi producţia*, Bucureşti, Centrul de multiplicare al Universităţii, 1975.

5. **G. Lăzărescu**, *Tezaur de descriptori în domeniul educaţiei şi învăţămîntului*, Bucureşti, Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, 1977.

6. **A.F. McPherson**, *SSRC finance for devolution research, The Times Educational Supplement*, 2.5.75 şi 4.4.75.
A.F. McPherson, *Faulty Accounts: The management of knowledge about Scotish education*, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Sistemul informaţional constă într-o mulţime de informaţii[7] inter-relaţionate privind organizarea, coordonarea, funcţionarea, planificarea, în general conducerea unităţilor şcolare cuprinse într-un spaţiu socio-geografic dat. Aceste informaţii sînt necesare pentru elaborări teoretice sau de alternative decizionale, pentru urmărirea unitară, continuă şi consecventă a funcţionării componentelor sistemului de învăţămînt, sau pentru centralizarea şi controlul efectiv al rezultatelor obţinute în cadrul activităţilor din unităţiile şcolare. Simbolic, putem defini modelul general al sistemului informaţional prin următoarea funcţie : $R = f(A_1, A_2 ... A_i, M_1, M_2 ..., M_j)$ unde : (R) este măsura rezultatelor de interes pentru factorul de decizie, (A_i) este măsura acţiunilor generate de informaţiile deţinute, acţiuni care pot fi de coordonare, proiectare, planificare, funcţionare, decizie etc. şi care se desfăşoară în conformitate cu fundamentările oferite de sistemul informaţional ; (M_j) este măsura indicatorilor ce caracterizează mediul ambiant al sistemului de învăţămînt care interferează cu funcţionarea propriu-zisă a acestuia; (f) este o relaţie funcţională între indicatori ce caracterizează sistemul şi rezultatele de interes pentru factorii de decizie. Conform acestei funcţii generale, sistemul informaţional este **dimensionat** pe baza anumitor criterii, se concretizează în anumite **activităţi** şi are **finalităţi** ce se cer precizate, astfel încît să conducă la un optim decizional în cadrul sistemului de învăţămînt.

1.

Dimensionarea sistemului informaţional se poate realiza fie în funcţie de unităţile şcolare la care se referă, fie în funcţie de cantitatea şi felul informaţiilor pe care se propune să le cuprindă.

Dacă se consideră drept criteriu de dimensionare cerinţele funcţionale ale factorului de decizie, atunci spaţiul de referinţă instituţională a sistemului informaţional şi cantitatea de informaţie pe care o include devin criterii corelate. Ca atare, *sistemul informaţional poate fi construit în mai multe variante, multe dintre ele premergătoare sistemului informaţional al învăţămîntului ca întreg inclus în sistemul informaţional unic.* Astfel, sistemul informaţional poate fi elaborat pentru o unitate şcolară (universitate, liceu etc.), pentru un anumit nivel de şcolarizare (primar, gimnazial, liceal, universitar), pentru întreg învăţămîntul considerat ca sistem, *sau* pentru o anumită arie a geografiei şcolare (localitate, judeţ, ţară). De asemenea, poate fi organizat pentru profile de licee, care au o dublă subordonare. Aceasta ar fi o dimensionare a spaţiului de referinţă instituţională a sistemului informaţional.

7. Prin informaţie înţelegem o propoziţie (în accepţiunea logică a termenului) care constată, evaluează, avansează o ipoteză, prezice etc. ceva despre un fenomen, proces, activitate. Informaţiile fundamentează deciziile şi acţiunile.

Următoarea etapă ar consta în *dimensionarea cantității și felului de informații considerate ca relevante pentru factorii de decizie*. De exemplu, s-ar putea include informații privind numai structurile bugetare și planurile de producție ale unităților școlare de referință, sau s-ar considera relevante informațiile privind totalitatea activităților și fluxurilor specifice instituțiilor școlare cum ar fi: structurarea conținutului învățămîntului, colectivele didactice, fluxurile de elevi, activitățile (strategiile) educaționale dominante, obiectivele educaționale urmărite etc. Dimensionarea, după criteriul instituțional, ar conduce (și evident, ar fi preferabil) la includerea de informații privind totalitatea activităților și fluxurilor specifice instituțiilor școlare, în acest fel satisfăcîndu-se cerințele fundamentale ale factorilor de decizie. Mai ales că în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea și producția *activitățile* ce se desfășoară în cadrul unităților școlare sînt în același timp *diversificate* și *integrate*. Pentru a studia și coordona procesul *integrării* lor este necesar să deținem informații privind modurile constituitive ale *fiecărei* activități. Astfel, *ar fi util să cunoaștem indicatorii care caracterizează activitatea didactico-pedagogică și activitatea productivă desfășurată în școală*, dar și indicatorii care specifică modul lor de integrare. Un exemplu ar fi edificator în acest sens.

În activitatea didactico-pedagogică se practică organizarea de lecții în funcție, bineînțeles, de scopul fiecăreia, de nivelul și particularitățile de vîrstă ale elevilor, de specificul disciplinei respective. Pentru aceasta s-ar putea propune un indicator referitor la o anumită tipologie a lecțiilor, înregistrîndu-se frecvența de utilizare a unui tip sau a altuia. *Activitatea productivă dispune*, de asemenea, *de o tipologie a formelor sale de organizare* (în ateliere școlare sau în întreprinderi, *pe fluxuri tehnologice sau pe operații componente ale unei activități* etc.), iar *un indicator astfel particularizat ar permite înregistrarea frecvenței de utilizare a unui tip sau altuia*. Pentru analiza gradului de integrare a celor două tipuri de activități s-ar putea propune utilizarea unui indicator pentru relevanța cunoștințelor transmise prin activitatea didactică pentru munca productivă a elevilor și la gradul de actualizare a problemelor productive în perioada activității didactice de transmitere-asimilare de cunoștințe. Din moment ce astfel de indicatori nu ridică probleme deosebite de operaționalizare, considerăm că îi putem utiliza pentru a crește cantitatea de informație necesară cunoașterii temeinice a respectivelor activități și, mai ales, a gradului lor de integrare instituțională școlară. Avînd informații la nivel de sistem (sau subsistem) privind: *a*) frecvența de utilizare a anumitor tipuri de lecții pentru transmiterea-asimilarea de cunoștințe; *b*) frecvența organizării diferitelor forme de activitate productivă școlară; *c*) gradul de relevanță a cunoștințelor transmise și asimilate pentru munca în producție a elevilor și invers, putem să evaluăm cu mai multă acuratețe măsura în care unitățile școlare se dezvoltă ca unități *integrate* de învățămînt-producție-cercetare în raport cu acest indicator. Mai departe, *s-ar putea realiza un set coerent de indicatori, asemănători cu cei specificați, care să caracterizeze un anumit stadiu al integrării prin corelații cantitative și calitative stabilite între ei*. Trecerea de la caracterizarea stării la identificarea unor parametri ai dinamicii sistemului în condițiile unui învățămînt integrat se poate realiza prin raportarea indicatorilor de stare la anumiți predictori, adică la variabile care să explice modul lor constitutiv. În acest sens, pot fi utilizate tehnicile de analiză multivariată dezvoltată în statistică. Un astfel de demers considerăm că poate fi sugestiv pentru concretizarea și dimensionarea sistemului informațional după criteriul instituțional, ajungîndu-se să se ofere căi concrete de optimizare a practicii de elaborare a deciziilor pentru dezvoltarea unui învățămînt integrat.

2.

Pentru aceasta în cadrul sistemului informațional ar urma să se desfășoare **activități specifice** care constau în formularea de indicatori pentru caracterizarea stărilor sau proceselor educaționale, colectarea și prelucrarea de date, formularea de alternative explicative și elaborarea de decizii cu grade diferențiate de optimalitate.

Prin urmare, *sistemul informațional creează baza unei cooperări active între factorii de decizie, centrele de cercetare și unitățile școlare de referință*, pentru că fiecare din aceste instituții ar avea competențe specifice focalizate pe realizarea acelorași obiective de funcționare optimă a sistemului de învățămînt. În cazul nostru, *datele* sînt reprezentări ale termenilor mesajului realității așa cum acesta este recepționat de instrumentele de măsurare. Ele se constituie într-o mulțime coerentă și sistematizată de termeni, reprezentați prin simboluri numerice sau alfabetice ușor codificabile și utilizabile în limbajul calculatorului, astfel încît **să caracterizeze unitățile școlare atît static cît și dinamic.** Prin prelucrarea datelor cu ajutorul calculatorului obținem **informații** care sînt cunoștințe sau propoziții cu valoare cognitivă. Datele și informațiile constituie structura empirică a sistemului informațional pe baza căreia se trece la elaborarea teoretică a **alternativelor explicative,** iar apoi a **alternativelor decizionale** din care factorul de decizie alege, optează după criteriile optimalității unei alternative sau alteia.

În felul acesta am ajuns la următoarea structură a sistemului informațional (vezi pagina următoare, fig. 1).

Modul de concepere a sistemului informațional ne conduce la complementaritatea structurilor sale componente și a realizatorilor corespunzători. Esențial de remarcat ni se pare a fi relația care se stabilește între unitățile de cercetare, decizie și practică efectivă (implementare). Deși fiecare din aceste unități va avea competențe specifice, activitățile lor sînt coordonate de finalități comune care se raportează la optimul organizațional și funcțional al unui învățămînt integrat. Această complementaritate o putem ilustra prin următorul tabel (vezi pagina următoare, fig. 2).

Unitățile de cercetare elaborează și dezvoltă **alternative explicative** și explorează implicațiile acționale și decizionale ale acestora, în timp ce unitățile de conducere utilizează principiile coordonării pentru a alege alternativa ce satisface cerințele de optimalitate. Totodată, cu cît o variantă explicativă aproximează mai bine realitatea, cu atît șansele sale de **predicție** sînt mai mari și, deci, crește probabilitatea sa de a fi aleasă ca optimă. Unitățile de implementare (școlare) dezvoltă, pe baza sugestiilor sau directivelor unităților de conducere și cercetare, **practica** educațională integrată oferind, în același timp, informații privind procesul de implementare celorlalte instanțe. **Complementaritatea rezidă în faptul că activitățile de cercetare, conducere și implementare ar urma să se desfășoare în forme specifice în fiecare din unitățile menționa-**

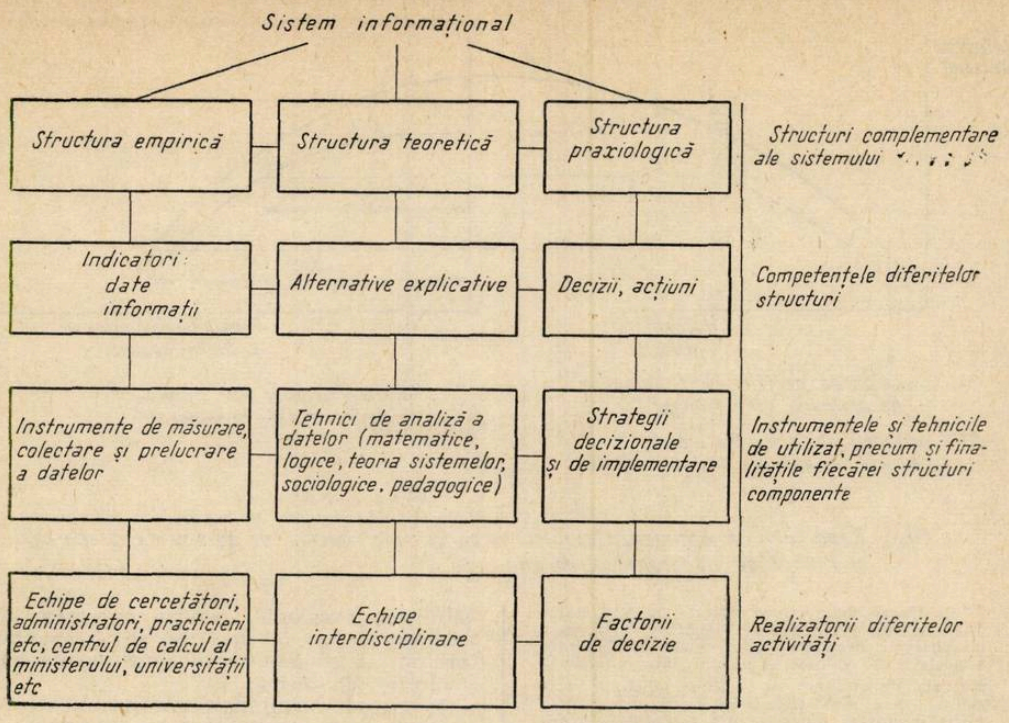


Fig.1-Structura de ansamblu a unui sistem informațional al învățămîntului

	Unități de conducere	Unități de cercetare	Unități de implementare
Activitatea dominantă	Alegerea și opțiunea pentru o alternativă (decizie)	Elaborarea și dezvoltarea de alternative explicative	Constituirea unei practici educaționale integrate
Predicție (decizie)	*	→ - - - - - - - - - - →	→
Acțiune	←	- - - - - - - - - - ←	*
Explicație	←	*	→

Fig.2-Realizatorii diferitelor activități componente ale sistemului informațional

te. Aceasta nu înseamnă că actualmente nu există o astfel de complementaritate, dar considerăm că sistemul informațional va oferi posibilități mai bune pentru coordonarea acesteia și pentru valorificarea integrată a fiecărei activități (pînă acum) specializate.

3.

Finalitatea principală a sistemului informațional este asigurarea unui optim decizional pentru dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului în condițiile integrării sale cu producția și cercetarea. În general, se consideră[8] că o decizie optimă depinde de cantitatea (și calitatea) informației pe care se bazează. Pentru a ilustra această relație, să considerăm următorul grafic cuplat în care este inclus și timpul de elaborare a deciziei ca variabilă de referință :

Aceste grafice indică modalitățile de creștere a valorii unei decizii în funcție de informația pe care se bazează și timpul de elaborare și luare a deciziei.

În fig. 3-a valoarea deciziei crește odată cu creșterea cantității utile de informație, punctul A reprezentînd maximul valoric. În fig. 3-b

8. **B. Langefors**, *Theoretical analysis of information systems*, Auerbach Publishers Inc., Philadelphia, 1973. W. Churchman, Prediction and optimal decision, Prentice Hall, 1964.

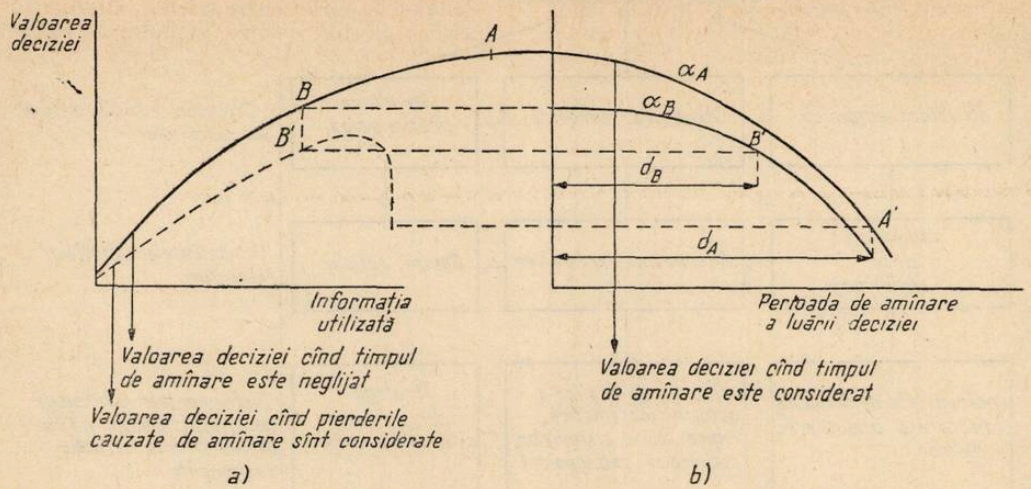


Fig. 3 - Raporturi de optimalitate între valoarea unei decizii pe de o parte, și informație și timpul de elaborare, pe de alta

se ilustrează descreșterea valorii deciziei datorită creșterii perioadei de pregătire a (amînare a elaborării) deciziei. Cînd perioada de elaborare a deciziei de valoare A este d_A atunci această perioadă de amînare va diminua valoarea deciziei la nivelul A' (**fig. 3 b**). Dacă, din contră, utilizăm numai jumătate din cantitatea disponibilă de informație pentru a elabora o decizie, atunci se obține o valoare mai redusă a deciziei (punctul B, **fig. 3 a**). Valoarea deciziei scade, de asemenea, pe măsură ce reducem perioada de timp pentru pregătirea deciziei. Acum am avea o perioadă mai scurtă de pregătire (d_B), pentru că se utilizează o cantitate mai redusă de informație pentru elaborarea deciziei. Se obține o decizie de valoare mai mică (notată cu B'). Pe această cale obținem curba ilustrată *de linia punctată în* **fig. 3 a.** Se observă că atunci cînd se consideră variabila timp, nu orice creștere a cantității de informație conduce la creșterea valorii unei decizii. Ba din contră, cînd crește cantitatea de informație, mai întîi se obține o creștere de valoare. După un timp însă, creșterea cantității de informație și creșterea corespunzătoare a perioadei de timp vor genera o reducere a valorii deciziei. Totuși, dacă vom controla atît variabila timp cît și variabila cantitate de informație putem ajunge să determinăm un punct optim pentru a crește valoarea deciziei.

Din moment ce valoarea deciziei (D) se poate exprima printr-o funcție de timp (T) și informație (I) de forma: D = = f (T, I), atunci pentru a ajunge la înțelegerea finalității principale a unui sistem informațional al învățămîntului, trebuie să ne referim la aceste două variabile. Centralizarea informațiilor într-un sistem și utilizarea formelor moderne, electronice (prin calculatoare) de stocare și prelucrare a informației poate conduce la controlul variabilei **timp de elaborare a deciziei** și a **cantității de informație** pe care decizia se bazează. Tehnicile moderne de calcul[9] vor fi, în acest caz, indispensabile pentru construirea sistemului informațional. Mecanismele de memorare și facilitățile de prelucrare a datelor pot oferi posibilități excelente pentru operarea cu aceasta în așa fel încît să se răspundă prompt și eficient comenzilor sociale ale factorilor de decizie.

Precizînd modul de organizare și funcționare a sistemului informațional, problema care se pune acum este în ce ar consta utilitățile acestuia. La una dintre ele deja ne-am referit cînd am analizat relația dintre valoarea deciziei și baza sa informațională, respectiv timpul de elaborare. În continuare, am menționa alte cîteva utilități referitoare le cercetarea pedagogică.

Prin faptul că ajunge să sintetizeze informația privind constituirea și funcționarea învățămîntului, **sistemul informațional va influența modul de desfășurare a cercetării educaționale și relevanta rezultatelor acesteia pentru practica educativă școlară.**

Vom specifica cîteva din implicațiile sistemului informațional al învățămîntului pentru cercetarea educațională.

În mod tradițional a existat o anumită separare a funcțiilor reflective (de cercetare, cunoaștere, explicație, predicție etc.) și a celor executive (conducere, administrare, control etc.), specifice instituțiilor care coordonează și funcționează în cadrul învățămîntului. De cele mai multe ori între aceste două categorii de funcții s-au manifestat unele disonanțe: sau cercetarea n-a contribuit într-o suficientă măsură la anticiparea sau implementarea unor decizii ale factorilor de conducere, sau strategiile decizionale nu au fost activ raportate la alternative teoretice propuse de cercetarea pedagogică. Probabil că una din cauzele acestor disonanțe ar consta în aceea că deciziile directive aveau o bază informațională mult mai largă, care se referea la modul de funcționare a întregului sistem de învățămînt, în timp ce cercetarea pedagogică era une-

9. **Ion Cauc** și **Ion Leau**, *Socio- informatica* (Un model posibil de cooperare), „Viitorul social", an VI, Nr. 1, 1977, p. 82—87.

ori constituită deductiv sau pe baza unor informații ce se refereau doar la unele componente ale sistemului. **Constituirea unui sistem informațional al învățămîntului ar putea crea o bază mai sistematică, cu un grad mai înalt de operativitate pentru elaborarea deciziilor și ar oferi totodată posibilitatea desfășurării unor cercetări anticipative pentru creșterea fundamentării teoretice a activității decizionale și de implementare.** Centrele de greutate ale unor astfel de teorii parțiale (care au ca obiect componente ale sistemului de învățămînt) sau teorii integrale (care au ca obiect sistemul ca întreg) ar urma să fie explicația și predicția, respectiv **înțelegerea și proiectarea în viitor a dinamicii învățămîntului.** Cum pentru același sistem de date se pot elabora mai multe alternative explicative și predictive, factorul de decizie ar avea oportunitatea confruntării acestor alternative și găsirii acelor strategii decizionale care satisfac cerințele de optimalitate. Am putea, deci, să remarcăm că sistemul informațional al învățămîntului ar fi profitabil atît pentru organele de decizie cît și pentru unitățile de cercetare, coordonîndu-le totodată termenii de referință.

O altă consecință utilă a sistemului informațional ar consta în creșterea eficienței cercetării pedagogice. Aceasta s-ar concentra mai întîi asupra găsirii celor mai importanți indicatori de caracterizare a unităților școlare în condițiile integrării și asupra elaborării instrumentelor corespunzătoare de colectare-prelucrare-analiză a datelor. Rezultă deci, necesitatea **elaborării unei metodologii de indicatorizare a informației despre instituțiile și activitățile specifice învățămîntului integrat, de stocare a acestei informații și de prelucrare electronică a acestor date.** Rezolvarea acestei probleme ar răspunde mai direct cerințelor formulate în Programul partidului. În acest document programatic se menționează că „promovarea largă în munca de organizare și conducere a societății — inclusiv a proceselor și fenomenelor sociale — a metodelor moderne de analiză, decizie și prelucrare automată a datelor[10] este una din direcțiile fundamentale de orientare a cercetării științifice a diferitelor sisteme sociale, inclusiv a învățămîntului.

Sistemul de date și informații permanent îmbunătățit ar facilita desfășurarea unor multiple cercetări pe baza unor costuri financiare, materiale, de energie etc. mult mai reduse. Comanda socială ar putea fi satisfăcută într-un timp mult mai scurt și pe o bază informațională mult mai largă. **Avînd o „bancă de informații" privind starea și evoluția sistemului de învățămînt, cercetătorii s-ar putea concentra asupra interpretării teoretice a datelor și asupra confruntărilor alternativelor explicative pentru optimizarea valorii deciziilor.** În același timp, numeroase cadre didactice ar putea fi angajate în procesele de cercetare, prin facilitarea accesului lor la sistemul informațional, pentru a plasa propriile experiențe didactico-formative în perspectiva dinamicii întregului sistem sau a componentelor acestuia.

În concluzie, considerăm că **elaborarea unui sistem informațional al învățămîntului, ca parte componentă a sistemului informațional național unic, ar putea constitui o preocupare cu consecințe utile pentru conducerea, studierea și dezvoltarea învățămîntului în condițiile integrării sale cu producția și cercetarea.** Din moment ce învățămîntul este confruntat cu astfel de cerințe care necesită o schimbare revoluționară a structurilor și funcțiilor sale, considerăm necesar **de a se găsi modalități de conducere și forme de organizare care să permită o informare rapidă asupra dinamicii sistemului de învățămînt integrat sau a componentelor sale și care să creeze condițiile pentru găsirea unor strategii de decizie și implementare, care să aibă atributele aplicabilității operative și ale optimalității de coordonare.** Sistemul informațional ar putea dispune de aceste atribute oferind facilități pentru conducerea și cercetarea pedagogică. În actuala etapă, cerințele de elaborare a acestuia s-ar referi la :

I. Existența unui sistem de instrumente de colectare a datelor privind dinamica structurilor și activităților din învățămînt. În acest sens, este necesară **elaborarea unei metodologii de indicatorizare și a instrumentelor care să includă indicatorii calitativi și cantitativi ;**

II. **Elaborarea unor strategii de prelucrare a datelor cu scopul de a relaționa rezultatele cu strategii decizionale adecvate coordonării componentelor sistemului de învățămînt ;**

III. **Existența unui calculator sau a unei rețele de calculatoare care să înmagazineze și să prelucreze statistic datele.** Acestea pot funcționa pentru tipuri sau niveluri de școlarizare, pe județe sau la nivel de minister. De asemenea, **se poate stabili un sistem național de legături între terminale ale calculatoarelor** folosite pe zone geografice (județe), sau pe tipuri/niveluri de școlarizare ;

IV. Formularea unor teorii „parțiale" sau „integrale" pentru explicarea fenomenelor studiate, care să aibă o anumită valoare de predicție și să fie direct raportabile la cerințele factorilor de decizie. In felul acesta s-ar ajunge la modalități specifice de corelare a propozițiilor teoretice (definitorii pentru funcția reflectivă) cu strategiile și practicile decizionale (definitorii pentru funcția operativă/executivă) de conducere a învățămîntului.

10. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, București, Editura politică, 1975, p. 109.

CREATIVITATEA ÎN DOMENIUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Sesiuni județene de comunicări științifice

V. CREȚU, M. DIACONU, S. FUMĂREL, E. ROMOCEA

Complexul program de proiectări și cercetări pedagogige, inițiat și coordonat de către Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, cu tema „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt", a încheiat cu succes o primă etapă de desfășurare în județele : Alba, Arad, Bihor, Bistrița-Năsăud, Brăila, Caraș-Severin, Cluj, Dolj, Galați, Gorj, Maramureș, Timiș. Momentul final al acestei prime etape l-au constituit sesiunile județene ale creatorilor de mijloace de învățămînt, care au reunit la masa confruntărilor și a schimbului de experiență educatori, învățători, profesori și maiștri-instructori. Calitatea dezbaterilor inițiate cu această ocazie a confirmat una dintre ipotezele programului de cercetare, potrivit căreia aceste acțiuni pot constitui atît o modalitate de depistare și valorificare a creațiilor originale în domeniul mijloacelor de învățămînt, cît și o nouă formă de perfecționare a cadrelor didactice. Totodată, a fost dovedit faptul că, în activitatea de cercetare și creație pedagogică din țara noastră, casele corpului didactic pot îndeplini funcții deosebit de importante, de natură să asigure o mai strînsă legătură între Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și cadrele didactice din întreaga țară, între cercetarea pedagogică și psihologică și problemele practicii școlare din diferite județe ale țării.

La Bistrița-Năsăud

Inovațiile prezentate în cadrul consfătuirii din 4 iunie a.c., s-au referit la variate mijloace de învățămînt, acoperind atît discipline din ciclul primar, cît și din ciclul gimnazial și liceal. Preocupările pentru perfecționarea tehnologiei didactice s-au concretizat în realizarea unor materiale, cum sînt : pentru clasele mici alfabetarul muzical, imagini, planșe și alte materiale didactice (ce pot constitui un adevărat caiet de muncă independentă) ; ciclul gimnazial și liceal beneficiază de numeroase aparate, ca : voltmetru electronic cu impedanță mare la intrare, voltmetru și comutator electric pentru studiul descărcării unui comutator, alimentator didactic, autoprotejat cu unghi reglabil, de diferite mijloace pentru predarea matematicii, de diapozitive pentru predarea geografiei fizice (două seturi) sau a literaturii române (George Coșbuc și Liviu Rebreanu) ș.a. Se remarcă preocuparea de a sublinia funcțiile participative ale diferitelor mijloace ; chiar la mijloacele considerate în mod tradițional demonstrative s-au precizat probleme-

le și contextul didactic, în care își manifestă potențialul activizator.

S-au prezentat, de asemenea, modele de complexe funcționale de mijloace de învățămînt pentru diferite discipline școlare (cabinetul de muzică, de logopedie, laboratorul lingvistic, laboratorul fonic cu trei canale și verifix). Mijloacele relativ simple, ca planșa „Structuri literare" pentru anii I—IV, se remarcă prin ingeniozitatea realizării lor și caracterul deosebit de sugestiv. Nu lipsesc, din ansamblul creator prezentat, aparate de tip verifix, precum și ameliorări aduse unor aparate cum sînt diascopul (pentru a permite proiectarea diapozitivelor la lumina zilei — zidiascopul) sau retroproiectorul.

În județul Caraș-Severin

Sesiunea științifică a cadrelor didactice s-a remarcat prin originalitatea și valoarea soluțiilor propuse, dar și prin faptul că a dovedit existența în acest județ a unui număr însemnat de creatori, capabili să contribuie la proiectarea și realizarea a noi tipuri de mijloace de învățămînt. Atît tematica comunicărilor, cît și discuțiile purtate au lăsat să se întrevadă orientarea creatorilor din județ spre problemele mobilierului școlar modern cu funcționalitate sporită în realizarea unui învățămînt activ, în care activitățile de cercetare și descoperire ocupă un loc central. Deosebit de activi s-au dovedit a fi profesorii de fizică, care au prezentat numeroase variante de organizare, echipare și autodotare a laboratoarelor de specialitate, începînd cu mese pentru activitățile elevilor în laborator și terminînd cu săli întregi, în care numeroase elemente au fost realizate după o concepție proprie, deosebit de interesantă (prof. Ota Ogrin). Masa pentru laboratoarele de fizică din gimnaziu (prof. Alexandru Craiovan), precum și masa pentru laboratoarele de fizică din liceu (prof. Nicolae Șerban și ing. Siegmar Lay) sînt de natură să contribuie la rezolvarea a o serie de probleme ale activității în laborator, legate în special de asigurarea independenței în lucru a elevilor, depozitarea truselor specializate, liberul acces la aparatură, posibilitatea de a se lucra cu mai multe tensiuni în efectuarea experiențelor, polifuncționalitatea sălii laboratorului etc.

Dispozitivele pentru studiul mișcării circulare (prof. Damian Petrutoni) sau pentru studiul mișcării variate (prof. Francisc Mogoșin) au scos în evidență lăudabila strădanie a profesorilor de fizică din acest județ pentru completarea realizărilor privind mobilierul școlar. Deși soluția beculețelor semnalizatoare ne pare a fi susceptibilă de perfecționări, dispozitivul de vizualizare a formării unor legături chimice (prof. Mendelin Szlavie) poate constitui punctul de plecare al unui mijloc de învățămînt, util și economic, cu noi funcționalități pedagogice. „Didactica" o produce pentru obiectul chimie. Filmele didactice „Acțiunea apelor curgătoare" și „Dezagregarea fizică a rocilor" (prof. Otto Minorovici), precum și „Sala specializată pentru școala primară" (prof. Ioan Scheușan) ar merita să fie menționate în mod aparte, întrucît ni s-au părut a fi cele mai frumoase realizări ale creatorilor din Caraș-Severin. Excelenta realizare atît din punct de vedere pedagogic, cît și tehnic, a filmelor și originala concepție pedagogică, care stă la baza frumoasei (de data aceasta și în sensul artistic al cuvîntului) săli-laborator pentru micii școlari, ne fac să credem că, în scurt timp, ele vor fi bine cunoscute de cadrele didactice din întreaga țară.

La Arad

Consfătuirea județeană a creatorilor în domeniul mijloacelor de învățămînt, organizată de Casa corpului didactic, se încadrează în programul coordonat de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice cu tema „Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt" înscris în Festivalul național „Cîntarea României". La consfătuire s-au prezentat și dezbătut 11 mijloace de învățămînt originale, rezultate ale unor preocupări susținute și îndelungate în această direcție, ale profesorilor și colectivelor școlare care le-au realizat și le folosesc. Liceul de chimie din Arad a prezentat „Trusa semimicro" pentru experiențele de chimie (prof. Motoancă Ioan), „Masa complexă pentru cabinetele de chimie" (prof. Tiberiu Kothai), „Aparat pentru cabinetul de desen tehnic" (prof. Ioan Oprea). Liceul „Ioan Slavici" a prezentat „Cuva, generator de unde" și „Dispozitiv cu pernă de aer pentru demonstrarea legilor mișcării mecanice", realizări ale prof. Ivanca Iosif. Prof. Constantin Dușan din Sebeș a prezentat setul de diapozitive pentru geografie (clasa a III-a) privind orașul natal și harta istorică luminoasă ce poate fi folosită în predarea Istoriei patriei la clasa a IV-a. Prof. Ioan Nagy de la Școala generală din Somoscheș a prezentat două aparate de instruire programată ce pot fi folosite în efectuarea de analize gramaticale și în propunerea unor probleme la diferite discipline. Prof. Ioan Roitan și Emilian Messar de la Liceul din Chișineu-Criș au prezentat aparatul pentru descărcări cu gaze și experiența școlii în domeniul perfecționării mijloacelor de învățămînt. Prof. Alexandru Nădăban a expus modul în care s-a realizat autodotarea laboratorului cu aparate originale de fizică la Liceul mecanic nr. 2 din Arad.

În județul Galați

În cadrul programului de creativitate în domeniul mijoacelor de învățămînt s-au remarcat îndeosebi contribuțiile cadrelor didactice la îmbogățirea aparaturii necesare predării lecțiilor de fizică. Au fost create de către cadrele didactice o serie

de aparate foarte bine apreciate, ca: psihotester (Mihai Brăteanu), trusă pentru demonstrarea proprietăților undelor electromagnetice (Victor Necula), dispozitiv pentru demonstrarea fenomenelor de mecanică ondulatorie (Mihai Vasiliu), aparat pentru studiul comparativ al funcțiilor triodei și tranzistorului (Florica Burtea), dispozitiv pentru determinarea inducției magnetice la un solenoid (Constantin Stoica).

Cineclubul „Didactica" al sindicatului învățământului din municipiul Galați în colaborare cu Casa corpului didactic a realizat numeroase filme didactice, diapozitive și fotografii destinate învățământului preșcolar și liceal, al căror conținut poate fi valorificat în activitățile de cunoaștere a mediului, în activitățile matematice, în jocurile de creație ale preșcolarilor din grupa mare, în activitatea de orientare profesională a elevilor, în lecțiile de biologie. Dintre filmele realizate în cadrul cineclubului de către Ștefan Opincă în colaborare cu inspectoratul școlar, cu educatoarele și profesorii, s-au bucurat de o unanimă apreciere „Copilărie fericită în orașul de la Dunăre". „Pui printre pui", „Mîndria de a munci", „Capra cu trei iezi" — destinate învățământului preșcolar, „Alfabetul viitoarelor profesiuni" (film destinat orientării profesionale a elevilor), „Habitat" (film destinat activităților al căror conținut îl constituie protecția mediului înconjurător), „Comori de artă populară". Dintre seriile de diapozitive color s-au remarcat: „Și noi muncim", „De-a gospodina" — destinate desfășurării activităților de cunoaștere a mediului înconjurător, în grădinițe și „Învățăm să numărăm pînă la zece" — pentru activitățile matematice desfășurate la grupa mare. Cineclubul „Didactica" în colaborare cu Casa corpului didactic a desfășurat, pe lîngă activitatea de creare de mijloace de învățămînt, și o susținută activitate de înființare și dezvoltare a altor cineclubur în unele școli din județul Galați, care să desfășoare în viitor o activitate de creație de mijloace de învățămînt utile procesului instructiv-educativ.

În județul Maramureș

În cadrul sesiunii desfășurată în mai 1977, la Cabinetul metodic al Casei corpului didactic din Baia Mare, s-au prezentat mijloace de învățămînt pentru clasele primare, printre care semnalăm: „Culegerea de texte pentru dictări la clasele II—IV" a învățătorului M. Avram de la Școala generală nr. 9 din Baia Mare, un foarte interesant proiect de „Pupitru didactic — IDUEN — 1 B" — instalație realizată de prof. dr. E. Novac și pusă în funcțiune în laboratorul de fizică al Liceului „Gheorghe Șincai" din Baia Mare. Cadre didactice și studenți ai Institutului de învățămînt superior din Baia Mare au prezentat diferite mijloace de învățămînt, cum ar fi: suport vizual pentru învățămîntul programat, generator de radiofrecvență MA și MF cu diodă varicap, prototip de laborator lingvistic AAC. Semnalăm, de asemenea, și prezentarea de către profesorul Z. Denes a proiectelor unei cabine audio cu cărți individuale, al unei mese de comandă pentru studio muzical (cu utilizări multiple) și al unui cabinet pentru audiții muzicale mono și stereo.

În județul Cluj

În cadrul sesiunii s-a prezentat o diversitate de mijloace de învățămînt: montaje audiovizuale, fișe de lucru, seturi de figurine pentru flanelograf, seturi de exerciții structurale, seturi de materiale transparente pentru retroproiecție, seturi de diapozitive, aparate de măsură și control. Prin mijloacele de învățămînt prezentate s-au adus contribuții interesante la diferite discipline școlare. Menționăm aportul substanțial adus de colectivul de cadre didactice de la Liceul metalurgic din Cîmpia Turzii, care a prezentat peste 15 prototipuri și proiecte de mijloace de învățămînt. S-a remarcat și participarea colectivului de profesoare de la Liceul „N. Bălcescu" din Cluj-Napoca cu „Setul de materiale transparente pentru lecții de geometrie privind locuri geometrice și construcții grafice prin metoda intersecției locurilor geometrice", „Setul de diapozitive pentru lecțiile despre numere pozitive și negative" și „Setul de secțiuni plane pentru vizualizarea corpurilor în rotație".

În județul Timiș

Inspectoratul școlar județean și Casa corpului didactic au organizat sesiunea de comunicări științifice și prezentare de prototipuri de mijloace de învățămînt în două secții: a) secția „Mijloace de învățămînt integrate audio-vizuale", în care s-au prezentat seturi de diapozitive, materiale transparente pentru retroproiecție, filme didactice, montaje audiovizuale, caiete de activitate independentă" jocuri didactice, seturi de planșe; b) secția „Aparate, dispozitive și mobilier școlar" în care s-au prezentat truse didactice, aparate, dispozitive, echipamente pentru laborator și săli specializate. La această sesiune s-au prezentat comunicări și prototipuri de o certă valoare didactică. Contribuțiile remarcabile ale cadrelor didactice din acest județ s-au finalizat în peste 60 de comunicări și prezentări de prototipuri. Semnalarea unora dintre acestea nu micșorează valoarea altora, ci numai concretizează preocupările susținute în diferite domenii, cum ar fi: Caietul de muncă independentă pentru preșcolari al insp. M. Ciocîrlan, jocul didactic „Televizorul" de M. Goian, trusa didactică pentru experiențe de electronică a prof. I. Hummel, aparatul pentru demonstrarea epirogenezei al lui I. Fulda, aparatul pen-

tru studiul legilor frecării, conceput și realizat de I. Rusnac, setul de materiale transparente rotative și suprapuse pentru fizică, prezentat de E. Pflanzer.

În județul Alba

La sesiunea de comunicări științifice și prezentări de prototipuri de mijloace de învățămînt s-au adus mai ales contribuții destinate învățămîntului liceal: setul de materiale pentru studiul elementelor galvanice, diferite aparate și dispozitive pentru fizică și chimie realizate la Liceul industrial nr. 2 din Alba-Iulia, abac pentru calcule chimice. Alături de colectivele cadrelor didactice de la Liceul „Horia, Cloșca și Crișan" din Alba-Iulia, Liceul din Cîmpeni, au participat la dezbateri și prezentări și au adus contribuții interesante și cadrele didactice din Blaj, Cugir, Vinț, Sibișeni, Ciumbrud.

În județul Brăila

La sesiunea de comunicări, o participare interesantă a avut-o colectivul de cadre didactice și elevi ai Liceului industrial din Brăila cu profil de depanare radio și televizoare. O contribuție semnificativă a fost adusă și de colectivul de cadre didactice de la Liceul „N. Iorga", prin prezentarea unei truse de accesorii pentru studiul undelor în medii elastice și a unui set de cutii—probleme și set de dispozitive pentru determinarea forțelor magneților și a poziției relative a polilor.

* * *

Printre soluțiile prezentate de către creatorii din domeniul mijloacelor de învățămînt mai menționăm: materiale pentru pregătirea complexă la limba germană (Ioan Kohn din jud. Bihor); materiale pentru studiul celulei foto-electrice (jud. Dolj) ș.a. Unele dintre soluțiile prezentate au intrat deja în atenția Oficiului central pentru mijloace de învățămînt (prezent prin reprezentanții săi la aceste acțiuni), pentru a fi omologate. Citățm cîteva: „Stroboscop electronic", „Modul de experiențe pentru fizică" (Ștefan Bartoș, jud. Bihor); „Redarea imaginilor TVCI pe televizor de producție românească" (C. Fuiorea, jud. Gorj); „Trusa de desen tehnic" (jud. Dolj) ș.a. Numeroase alte comunicări au fost reținute spre a fi publicate într-un volum, merit să facă cunoscute în întreaga țară realizările merituoase în domeniul mijloacelor de învățămînt.

Consfătuirile județene pe tema creativității în domeniul mijloacelor de învățămînt au demonstrat că educatorii, cadrele didactice care sînt chemate să dezvolte creativitatea elevilor (cu atributele sale complexe: sensibilitatea la nou, flexibilitatea, fluiditatea, originalitatea, capacitatea de redefinire și reorganizare etc.) își pot obiectiva propriul lor spirit creator în conceperea de noi mijloace de învățămînt, care să contribuie la creșterea eficienței procesului de învățămînt, la realizarea în condiții optime a obiectivelor educaționale.

Numeroase alte concluzii privind necesarul de mijloace de învățămînt, îndrumarea pedagogică a creatorilor etc. sînt de natură să conducă la perfecționarea procesului instructiv-educativ în învățămîntul de toate gradele. În general, s-a putut aprecia că soluțiile prezentate de către creatorii din domeniul mijloacelor de învățămînt, s-au caracterizat prin originalitate, diversitate și utilitate. Cele mai interesante au fost selecționate pentru a fi prezentate la expoziția națională de mijloace de învățămînt, cu care se va încheia programul de cercetări în acest an.

BREVIAR

Omagiu Liceului „Nicolae Bălcescu" din Craiova

Liceul „Nicolae Bălcescu" din Craiova a sărbătorit în mai 1976, împlinirea a 15 decenii de rodnică existență. Cu acest prilej, directorul liceului, prof. emerit Nicolae Andrei, i-a scris cu pasiune istoria, intitulînd-o *Ani de lumină*. După apariția Anilor de lumină, o nouă lucrare prestigioasă își face apariția, semnificativă ca act de cultură pentru spiritualitatea oltenească: *Omagiu Liceului „Nicolae Bălcescu" din Craiova*, incluzînd în scurte evocări și medalioane, figurile celor mai de seamă foști elevi.

Culegerea este structurată în trei compartimente. Prima parte cuprinde *Confesiuni — evocări* și se deschide cu paginile lirice de o mare sinceritate și duioșie ale lui Corneliu Baba, Ct. Bobescu, acad. Ștefan Milcu, prof. dr. doc. Mircea Lepădătescu, foști elevi ai liceului, care aduc prinos de recunoștințe foștilor dascăli.

Partea a doua cuprinde *medalioane* dedicate profesorilor și absolvenților, mari personalități ale liceului. Menționăm printre aceștia pe Stanciu Căpățîneanu, Grigore Pleșoianu, Alex. Macedonski, Traian Demetrescu, Gib. I. Mihăescu, Nicolae Milcu, Nicolae M. Condiescu, Haralamb G. Lecca, C. Rădulescu-Motru, N. Titulescu, C.S. Nicolaescu-Plopșor, dr. D. Gérota, dr. Ion Jianu, Gh. Țițeica, Traian Lalescu, I. Stoilov, Gogu Constantinescu.

Partea a treia a „omagiului" cuprinde *Contribuții, preocupări, prezențe*.

Lucrarea—de o mare întindere (440 pagini)—constituie o reușită editorială și un semnificativ act de cultură. Din toate studiile se degajă faptul semnificativ al recunoștinței elevilor față de dascălii lor, al modelului etic de educator rămas în sufletul generațiilor.

Victoria Popovici

Motivația învățării școlare*

Lucrarea prezintă rezultatele unei cercetări care și-a propus drept obiective: *a*) determinarea structurii motivației școlare la elevii din clasele V—VIII; *b*) surprinderea dinamicii motivației elevilor studiați pe parcursul celor patru ani de școală; *c*) urmărirea procesului conștientizării motivelor la elevii de diferite vîrste.

Problema motivației învățării școlare este abordată prin prisma unei vaste documentații și a unui model teoretico-explicativ care pe parcursul lucrării se dezvăluie cu precizie și claritate. Autoarea construiește un cadru teoretic general al problemei cercetate, realizîndu-l pe trei direcții — istoricul problemei, determinarea naturii fenomenului cercetat și psihogeneza lui.

Intrucît motivația învățării școlare este un subsistem al motivației comportamentului uman în general, sînt prezentate pe scurt principalele teorii și concepții cu privire la motivație, conturate în cadrul diferitelor curente și școli din psihologie (behaviorismul, psihanaliza, psihologia hormică, gestaltismul, neobehaviorismul, personalismul, teoriile psihologiei sociale și antropologiei, teoriile cognitive), cu permanentă strădanie îndreptată spre sistematizarea și gruparea lor.

Conturînd unele caracteristici esențiale (atît de natură procesuală, cît și sistemică) ale motivației umane, în lucrare se analizează natura motivației învățării școlare (ceea ce implică definirea conceptelor de motivație, motiv și stimul) și se operează o clasificare a motivelor învățării (motive sociale, cognitive, de ordin afectiv, profesionale, ale autorealizării, succes/insucces școlar, aptitudini speciale). Totodată se prezintă diverse clasificări ale altor autori, cu o viziune critică asupra criteriilor lor de clasificare.

În abordarea procesului psihologic de formare a motivelor învățării școlare se pleacă de la premisa că această variabilă psihică, deși constituită ca factor intern, este rezultatul interacțiunii permenente dintre individ și mediul său, al relațiilor care se stabilesc între trebuințele acestuia și obiectele prin care ele sînt satisfăcute. Explorarea psihogenezei învățării școlare se oprește asupra cîtorva probleme și anume: *a*) care este momentul de manifestare, în activitatea de învățare a copilului, a motivației ca variabilă psihică dobîndită?; *b*) prezența motivației în învățare conferă anumite caracteristici acestui proces?; *c*) care sînt etapele importante în formarea motivației învățării și care sînt condițiile apariției lor?; *d*) variabila motivațională odată constituită, prin ce se caracterizează dinamica sa interioară la nivelul vîrstelor și personalității copilului?.

Studierea problemei complexe a motivației învățării școlare implică utilizarea unor metode variate. Autoarea prezintă și evaluează, pe de o parte, tehnicile de investigație folosite de diferiți autori în funcție de aspectele cercetate, iar pe de altă parte, prezintă propriile metode utilizate (observarea, chestionarul, convorbirea, testele, analiza psihologică a unor produse ale activității elevilor, metoda statistică de prelucrare și estimare a datelor), subliniind necesitatea folosirii simultane a mai multor metode pentru asigurarea validității rezultatelor. Metodele alese și elaborate în lucrare servesc pe deplin acest obiectiv al oricărei cercetări ce se vrea științifică.

Cercetarea s-a concentrat asupra vîrstei preadolescenței, respectiv clasele V—VIII, desprinzînd unele concluzii cu privire la: structura caracteristică a variabilei motivaționale la această vîrstă, ponderea și ierarhizarea diferitelor categorii de motive în cadrul acestei structuri, dinamica motivației învățării, procesul de conștientizare a motivelor, specificul acestui proces la vîrstele preadolescenței. Sînt concluzii interesante deopotrivă pentru psiholog și pentru educator.

Atît în finalul lucrării, cît și pe parcursul ei se sugerează permanent posibile implicații ale problemei cercetate (una dintre cele mai vaste și complexe din psihologie) în domeniul educațional, implicații care privesc în special creșterea eficienței învățării școlare și formarea la elevi a unei atitudini active și creatoare față de învățare. Autoarea subliniază necesitatea de a se înțelege faptul că „învățarea școlară este totdeauna o activitate motivată, orientată spre anumite scopuri" și ca atare „dirijarea științifică a învățării elevilor înseamnă, în ultimă instanță, dirijarea procesului de dezvoltare a motivelor acestei activități". În acest sens, lucrarea **Motivația învățării școlare** constituie un serios argument psihologic și pedagogic. Ea devine, pe parcursul citirii, o adevărată lecție despre voința de a învăța, în care autoarea știe ce să spună și cum să spună pentru a-și susține întemeiat și în același timp captivant ideile.

Ioana HERSENI

* **Doina Vintilescu**, *Motivația învățării școlare. Studiu asupra preadolescenței*, Editura Facla, 1977, 206 p.

Dezvoltarea și afirmarea psihologiei românești*

Academia Republicii Socialiste România a inițiat o mare și importantă acțiune pentru cultura noastră: elaborarea **Istoriei științelor în România** care, după cum subliniază și acad. Ștefan Milcu, este o operă de interes național, dar în același timp și internațional, deoarece înfățișează integrarea științei românești, în diferitele ei domenii, în ansamblul științei mondiale și subliniază aportul oamenilor de știință români la dezvoltarea științei, acțiune care slujește progresului omenirii și promovează colaborarea și înțelegerea între popoare.

* **Alexandru Roșca, Marian Bejat**, *Istoria științelor în România — Psihologia*, Ed. Acad. Republicii Socialiste Romnâia, București, 1976, 172 p.

Psihologia — una dintre primele monografii apărute în cadrul acestei ample sinteze — a fost realizată de două personalități prestigioase ale psihologiei românești actuale: prof. dr. doc. Alexandru Roșca, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România și dr. Marian Bejat, cunoscut, printre altele, ca un asiduu cercetător al istoriei psihologiei românești.

Lucrarea, care se adresează specialiștilor și cercetătorilor din mai multe științe, ca de exemplu psihologia, psihiatria și neurologia, ergonomia, lingvistica, pedagogia, prezintă succesiunea de momente ce prefigurează drumul străbătut de psihologia românească și proiectează parametrii de dezvoltare în viitor.

Este meritorie, în această privință, periodizarea propusă de autori privind dezvoltarea acestei științe. Ocupîndu-se de etapa în care se întîlnesc elemente descriptive psihologice, de etapa psihologiei empirice, de transformarea psihologiei în știință, statut pe

care-l dobîndeşte în etapa experimentală, autorii subliniază faptul că psihologia experimentală, care începe la sfîrşitul secolului trecut şi se întinde pînă la cel de-al doilea război mondial, a deschis noi orizonturi şi noi direcţii de cercetare, căutîndu-se în acelaşi timp să se obţină şi instrumente corespunzătoare pentru măsurarea şi clarificarea unor fenomene psihice. Au apărut primele laboratoare de psihologie — la Iaşi în 1893, organizat de Eduart Gruber; la Bucureşti în 1906, organizat de către C. Rădulescu-Motru şi la Cluj în 1922, organizat de către Florian Ştefănescu-Goangă. Odată cu extinderea domeniilor de cercetare psihologică au apărut o serie de reviste de specialitate, ca „Revista de psihologie", „Analele de psihologie", manuale originale, ca de exemplu cursul de psihologie (1923) al lui C. Rădulescu-Motru sau al lui Fl. Ştefănescu-Goangă pentru universitate şi ale lui C. Leonardescu, I. Popescu, I. Găvănescul, C. Rădulescu-Motru, M. Ralea, Şt. Bârsănescu pentru liceu. Autorii subliniază preocuparea universităţilor şi a laboratoarelor de psihologie pentru formarea de noi cadre (L. Rusu, N. Mărgineanu, Al. Roşca, G. Bonţilă, I.M. Nestor, M. Beniuc, C. Georgiade etc.) care au abordat o serie de direcţii de cercetare psihologică: psihologia persoanei, delicvenţă juvenilă, orientarea profesională şi şcolară, psihopatologie, psiho-pedagogie, psihologie animală, psihologie socială, psihologia artei, psihologia copilului şi a adolescenţei ş.a

Cercetările efectuate şi studiile elaborate au adus o contribuţie importantă la dezvoltarea ştiinţei şi a societăţii româneşti şi au introdus psihologia românească în cadrul psihologiei europene.

O altă etapă în dezvoltarea şi afirmarea psihologiei este cea care se desfăşoară în condiţiile construirii socialismului în ţara noastră. Reorientate pe principiile filozofiei marxist-leniniste, fenomenele psihice sînt abordate ca manifestări ale activităţii creierului şi ţinînd seama de condiţionarea social-istorică; în acelaşi timp se întreprinde o acţiune de preluare critică a rezultatelor înregistrate de cercetările de psihologie anterioare.

Catedrele de psihologie, „Revista de psihologie" (1955), „Revue roumaine des sciences sociales — serie de Psihologie" (1964), publicaţiile periodice ale universităţilor din Bucureşti, Cluj, Iaşi, Institutul de psihologie din Bucureşti (1956) au constituit o bază temeinică de cercetări şi de expunere a rezultatelor obţinute. Se acordă o atenţie deosebită elaborării de lucrări fundamentale (**Istoria psihologiei, Introducere în psihologia socială, Tratatul de psihologie experimentală, Psihologia muncii industriale** etc.) şi cercetărilor care vin direct în sprijinul producţiei, al elaborării modelului omului nou. Numărul cercetătorilor a crescut vizibil, în raport cu celelalte etape, fapt subliniat pregnant de către autori.

Un aspect pozitiv al lucrării îl constituie şi modalitatea în care a fost realizată: sinteze sugestive, în care se înfăţişează critic şi se relevă aspectele pozitive intrate în patrimoniul psihologiei româneşti, pe diferite etape, în cadrul cărora sînt inserate prezentări monografice ale principalilor reprezentanţi ai acestei ştiinţe, cu contribuţii de seamă la dezvoltarea şi afirmarea ei ca: C. Leonardescu, N. Vaschide, Şt. C. Michăilescu, Vasile Conta, T. Maiorescu, Eduard Gruber, C. Rădulescu-Motru, Fl. Ştefănescu-Goangă, M. Ralea).

Concepută şi realizată astfel, lucrarea devine un ghid de mare utilitate pentru cercetătorii nu numai din domeniul psihologiei, dar şi al educaţiei şi învăţămîntului, psihiatriei, neurologiei, al problemelor legate de organizarea muncii, dezvoltarea industriei şi agriculturii, organizării transporturilor etc.

Astfel, cercetătorii problemelor de educaţie şi învăţămînt găsesc primele manifestări ale preocupărilor în această direcţie ale unor personalităţi ale culturii şi vieţii publice, ca de exemplu teoria vîrstelor, la Dimitrie Cantemir, despre firea omului, în **Îndreptarea legii**, tipărită la Tîrgovişte, în 1652, bazele şi efectele psihologice ale educaţiei, în lucrarea lui Damaschin Bojincă **Diregătoriul bunei creştere** (Buda, 1830).

De asemenea, se dau informaţii despre introducerea psihologiei în planul de învăţămînt, — ca de exemplu Hrisovul pentru Rînduiala dascălilor de la Sfîntu Sava din Bucureşti, din august 1707, în care se prevedea ca disciplină „despre suflet" — se arată o evoluţie a manualelor de psihologie, traduse, adaptate, originale.

Această succintă istorie a psihologiei româneşti este o lucrare de mult aşteptată de oamenii de cultură şi de mult folos pentru oamenii de şcoală şi pentru cercetătorii problemelor de educaţie şi învăţămînt.

Octavian IONESCU

Cu privire la recenzia

„Observaţii la un curs de didactică generală"

În Revista de pedagogie (nr.12/1976, p.57) s-a publicat o recenzie intitulată „Observaţii la un curs de didactică generală", semnat de Ion Roman. Corect spus, nu este vorba de un „curs de didactică", ci de *vol. II al Cursului nostru de pedagogie*, apărut în litografia Universităţii din Iaşi. În prefaţa acestui volum am subliniat caracterul său de manual adresat cu precădere studenţilor de la secţiile de *ştiinţe sociale* şi de *ştiinţe ale naturii*, precum şi faptul că „eventualele imperfecţiuni de conţinut sînt comparabile cu ale oricărui alt domeniu de încercare a creierului omenesc şi că, tocmai prin aceasta, e susceptibil de îmbunătăţire". Firește, confruntarea cu cititorul onest şi bine intenţionat este o bună cale de perfectare a unei lucrări. Ca urmare, am fi manifestat un viu interes pentru observaţii şi sugestii pertinente spre a le putea lua în considerare la definitivarea ediţiei a II-a pe care am pregătit-o între timp aşa cum promisesem cititorului în prefaţa volumului respectiv. Punînd însă faţă în faţă „afirmaţiile critice" cu textul cursului se desprinde cu uşurinţă caracterul inconsistent al celor mai multe „observaţii critice" susţinute în recenzie aşa după cum cititorul va putea să constate singur.

Cum procedează recenzentul ? Mai întîi construieşte un sistem *de analiză teoretică. Îl redăm în paranteze drepte*: [*„Pentru a ordona observaţiile noastre — spune recenzentul — vom proceda potrivit* manierei clasice: *la o* „critică teoretică", *o* „critică ştiinţifică" *şi o* „critică sistematică"].

Aflăm, astfel, că o critică teoretică *este altceva decît critica* ştiinţifică *şi ambele sînt altceva decît critica* sistematică (?!) *În ce constau totuşi cele trei feluri de „critică"?*

1. *Astfel, identificînd critica „teoretică" cu una „filozofică", recenzentul caută să releve cu orice preţ „erori şi abateri" de la concepţia marxist-leninistă, dezlipind din context diverse propoziţiuni şi fraze pentru a le da alt sens decît cel dat de noi. Iată un prim exemplu de trunchiere*: [*„... natura sau esenţa procesului de învăţămînt (...) se identifică de facto cu substanţa specifică a condiţiei umane, cu tot ce implică activitatea complexă a acestei condiţii (p.32)*]. *Gestul este comis pentru a ni se atribui eroarea de a fi ignorat faptul că* [*„învăţămîntul şcolar — ne lămureşte recenzentul — este, cum bine se ştie, numai unul din mijloacele condiţiei umane şi în nici un caz nu poate fi confundat cu practica social-istorică şi productivă care este mijlocul de bază al acestei condiţii"*]. *Nu e greu să înţelegem unde e eroarea şi cine o face, atunci cînd se invocă teze nepuse în discuţie. Oare învăţămîntul nu are nici o legătură „cu practica social-istorică şi productivă"?*

Să vedem însă textul netrunchiat de la p. 32 a Cursului, text ce încheie subcapitolul intitulat „Procesul de învăţămînt ca mijloc de dezvoltare a capacităţii de cunoaştere şi de producere a savoirului": „Analiza întreprinsă pînă aici ne conduce la precizarea că natura sau esenţa procesului de învăţămînt, departe de a putea fi elucidată prin raportarea ei la unul sau altul din aspectele activităţii individuale şi sociale este, în fond, cu mult mai cuprinzătoare, mai densă. Ea se identifică, de facto, cu substanţa specifică a condiţiei umane, cu tot ce implică activitatea complexă de făurire a acestei condiţii, chiar dacă, în manieră didactică, învăţămîntul este considerat, cu o expresie lapidară, principalul mijloc de efectuare a instrucţiei şi educaţiei . Unii autori ca Şt. Bîrsănescu...

definesc eclectic procesul de învățămînt ca „reprezentînd activitatea de a preda în mod sistematic elevilor un fond de idei" (v. Didactica, Iași, 1935, p. 16)". Nu găsim necesară comentarea acestui text. În esență procesul de învățămînt, ca proces formativ conștient, reprezintă actul cel mai cuprinzător pe care l-a făurit omul pentru dezvoltarea sa ca om.

În aceeași secțiune a „criticii", cea „teoretico-filozofică", recenzia caută să dovedească „grave contradicții logice". În acest scop se folosește procedeul alăturării unor citate scoase din contexte cu sensuri de ansamblu foarte diferite și din capitole complet deosebite. Iată un asemenea exemplu: [La p. 122 — spune recenzia — ar rezulta că fenomenele calitative le studiază biologia, dar nu și chimia, iar omul, societatea nu pot fi explicate numai prin legi biologice, deoarece „omul este făuritorul unor valori culturale". Dar, la p.18, I.S. însuși combătuse pe cei care susțineau că didactica ar fi o teorie a formării omului prin valorile culturii.].

În realitate, ce se afirmă la p. 122 a Cursului și ce a fost combătut la p. 18"?

Iată textul de la p.122, pagină în care sînt expuse grupele obiectelor de învățămînt: „Evident, omul și societatea nu se explică numai prin legi biologice. Omul este făuritorul unor valori culturale care constituie o experiență specifică umană neîntîlnită în scara biologică". Rezultă că aici se afirmă valoarea culturii *ca parte de conținut a procesului de învățămînt și atît.*

Să vedem textul de la p. 18, text aflat în subcapitolul ce tratează evoluția didacticii în perioada de după Herbart: „Pentru delimitarea obiectului didacticii s-a pornit uneori de la împărțirea învățămîntului în științific și educativ (?). Învățămîntul științific ar privi procesul cunoașterii și al răspîndirii adevărului, iar învățămîntul educativ ar urmări instruirea și cultivarea elevilor. Acesta din urmă reprezintă partea de bază a procesului școlarizării și, ca urmare, numai ea ar putea forma obiectul didacticii. Didactica s-ar defini astfel ca „știința instruirii sau predării bunurilor de cultură" (St. Bîrsănescu, Didactica, ed. a III-a revăzută, Iași, p. 6). Legat de această optică menționăm tendința unor pedagogi ca Otto Willmann de a utiliza termenul de teoria cultivării în loc de teoria învățămîntului" (?)

Așadar, la p. 122 este vorba de rolul *formativ al disciplinelor de învățămînt (culturii), în timp ce la p.18 este vorba de o* etapă *a explicării conceptului de didactică, mai exact, de momentul definirii didacticii ca teorie a cultivării, definiție dată de către Otto Willmann și adoptată de St. Bîrsănescu în 1946. În pofida oricăror oponenți împărtășim convingerea că didactica nu poate fi explicată sau definită dintr-o perspectivă unilaterală, fie ea chiar și a teoriei culturii.*

Acesta este rezultatul „manierei clasice de critică teoretică" din prima secțiune *a „sistemului" postulat de recenzent. La ce se referă însă cea de a doua parte a criticii, denumită „critica științifică"?*

II. În fapt, sub aspectul conținutului, nu se întîlnește nimic nou. Ca tehnică întîlnim aceleași omisiuni de expresii, cuvinte, semne de punctuație și aceleași trunchieri și malversări, iar în plan ideativ, „interpretarea" tendențioasă a unor citate sau așezarea lor în ostentație, cu scopul de a se releva contradicții. Astfel, după ce evaluează în chip eronat procesul instruirii, ca pe un proces de predare, recenzentul consideră ca neîndicată abordarea naturii învățămîntului alături de caracteristicile sale, deoarece [„natura unui lucru — scrie d-sa — se vădește în caracteristicile lui".] O, sancta simplicitas! Noi apreciem că natura *procesului de învățămînt nu se oglindește în caracteristici mai mult decît în obiective, principii, conținut sau în efecte și, ca atare, descifrarea ei se află în legătură cu abordarea tuturor acestora, inclusiv a caracteristicilor.*

Un spirit privat de suplețe și măsură poate plăsmui orice. Iată un alt exemplu din cea de a doua parte a recenziei: [De pildă, la p. 72, se afirmă că principiile învățămîntului corespund „raporturilor obiective din cadrul realității sociale", cît și „cerințelor obiective ale educării unor individualități date potrivit cu idealul de om postulat de o societate dată". Aceasta ar însemna că principiile învățămîntului tind *să se schimbe odată cu orînduirile sociale. Dar la p. 75 I.S. afirmă contrariul, anume că principiile învățămîntului tind* spre permanentizare *și universalitate.]*

Ce exprimă, în realitate, p. 72 și 73 din Cursul nostru? Să privim pe rînd cele două texte incriminate în recenzie:

1. *„Dreptul de a îndruma un proces obiectiv, de însemnătatea procesului de învățămînt, prin intermediul căruia societatea realizează formarea tinerei generații, incumbă pentru principiile didactice necesitatea de a corespunde raporturilor obiective din cadrul realității sociale. Caracterul lor obiectiv rezultă, de asemenea, din implicarea lor directă în esența și legile, scopul și conținutul procesului de învățămînt și din calitatea de a răspunde cerințelor obiective ale educării unor individualități date potrivit cu idealul de om postulat de o societate dată" (p. 72).*

2. *„Așadar, conceptul de principiu vizează noțiunile de integralitate și conexiune, deoarece principiile presupun anumite raporturi de unitate, cum ar fi: între instrucție și educație, între realitatea obiectivă și idealitatea ei, între teorie și practică, între stadiul de instrucție A și A', A''. Ele tind spre o permanentizare prin durata activității lor pe întregul parcurs al învățămîntului. La fel tind spre universalitate prin dimensiunea ariei și prin caracterul lor științific. De aici calitatea normativă a principiilor, calitate rezultată din sinteza conformității cu legile generale de dezvoltare socială și cu legile de dezvoltare a psihismului elevilor precum și a spiritualității lor" (p. 73). Fără comentarii!*

III. *În sfîrșit, ultima parte a „manierei clasice de critică", intitulată „critica sistematică", nici ea nu se deosebește de celelalte două. Recenzentul își face meșteșugu său, imaginînd cu orice preț „contradicții", „inadvertențe", „grave erori logice" și, în plus, acordă un spațiu mare recoltării de greșeli de dactilografiere.*

Reproducem un exemplu tipic: [În mod inexplicabil, dr. I. Străchinaru se contrazice de la o pagină la alta, deseori de la un alineat la altul. De pildă, la p. 111, 112 scrie despre cultura specială că este determinată de diversitatea științei, a activității umane și de nevoia calificării specializate. Apoi pune punct și scrie mai departe: „În realitate, se constată că specializarea este condiționată de cunoașterea prealabilă sau în mod concomitent a experienței cognitiv-productive a omenirii, adică de cultura generală..." ceea ce anulează prima afirmație".]

Iată textul adevărat de la p.111—112 ale Cursului: „Noțiunea de cultură generală este analizată de obicei prin referire la noțiunea de cultură specială. La rîndul ei, cultura specială este alimentată și reclamată de adîncirea diversificărilor practicate în domeniul științei și al activității în genere. Mai mult încă, este impusă de nevoia calificării specializate prin care omul epocii noastre poate să facă față necontenitei schimbări și perfecționări a cunoștințelor și profesiunilor. În realitate, se constată că specializarea este condiționată de cunoașterea prealabilă sau în mod concomitent a experienței cognitiv-productive a omenirii, adică de cultura generală; relația dintre cele două noțiuni este de interdeterminare dialectică". Fără comentarii!

Cînd recenzentul se referă totuși la cîte o problemă teoretică așa cum este cazul cu problema metodei, caută să demonstreze, cu procedeele sale, că ar fi eronat să explicăm sensul filozofic al conceptului de metodă prin referire la Descartes (?!). Iată în sfîrșit o performanță unică obținută prin metoda alterantă de extragere a unui singur cuvînt din textul invocat, cuvîntul scop, *pentru a demonstra „abaterí de la subiect", adică de la definirea noțiunii de metodă: [„Se observă cum, captivat de cuvîntul scop I.S. a părăsit explicația despre metode și a început a vorbi fără rost despre scop"[1]. În realitate, alineatul încriminat se referă la sensul filozofic al conceptului de metodă și nu la sensul particular de metodă didactică. În curs, după ce se arată că, în înțelesul general, termenul de metodă reprezintă calea urmată de spiritul uman în vederea desfășurării unei acțiuni pentru atingerea unui anumit scop, se amintește că, în planul cunoașterii între altele, Descartes a stabilit drept scop al actelor de gîndire descoperirea unui cît mai mare număr de adevăruri. În esență, cunoașterea reprezintă legătura supremă cu adevărul în sensul valoric al acestei noțiuni. Nevoia de adevăr este satisfăcută de intelect cu ajutorul unor principii metodice specifice, sub călăuza spiritului metodic, indiferent de domeniul particular în care se exersează.*

Iată așadar în ce au constat „observațiile" elaborate pe bază de „cercetare atentă și onestă".

Conf. dr. Ion Străchinaru
Univ. „Al. I. Cuza" Iași

1. Limbajul este al recenzentului.

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 10/1977

EMILIAN DIMITRIU, Un maximum d'efficience dans la formation communiste de la jeune génération à l'école • **VASILE POPEANGĂ,** L'école et les messages éducatifs extradidactiques • **MARIA ITU,** Réflexions sur la nécessité de révolutionner les méthodes éducatives • **GHEORGHE FLEANCU,** L'éducation technologique dans le cadre des activités des pionniers • x x x, Finalités de la formation des bases de la conception scientifique révolutionnaire chez les élèves • **ION MÎNZAT, DEMETRA PREOTEASA,** Le modélage de certaines stratégies d'apprentissage par la découverte dirigée • **S. MARCUS, A. CĂTINA,** La connaissance empathique, un trait aptitudinal des enseignants • **ALEXANDRU BOJIN,** Le concept de modernisation de l'étude de la littérature roumaine • **EMILIA ALBU, EUGEN DÓSA,** Les causes des insuccès scolaires et les possibilités d'influencer les élèves à apprentissage lent • **NICU VRABIE,** L'emploi des textes docimologiques dans les examens littéraires • **DOINA CĂLOMFIRESCU,** La leçon et tant que moment axiologique • **EMIL BĂLDESCU,** La science et la technique d'écrire des livres scolaires • **MARIA ENĂȘESCU,** L'éducation patriotique des petits élèves à l'aide du contenu des leçons de lecture • **MIHAI DIACONU,** La stimulation de la productivité des élèves du primaire pendent les leçons de lecture • **LAZĂR VLĂSCEANU,** Prémisses pour un système informationnel de l'enseignement • **V. CREȚU, M. DIACONU, S. FUMĂREL, E. ROMOCEA,** La créativité dans le domaine des moyens didactiques • Livres — idées • Breviaire.

EMILIAN DIMITRIU, The Maximum Efficiency in the Communist Education of School Youth • **VASILE POPEANGĂ,** School and out of School Educational Messages • **MARIA ITU,** Reflections on the Need to Revolutionize Educational Mehods • **GHEORGHE FLEANCU,** Technological Education within the Frame of the Young Pioneers' Activities • x x x, Aims of the Process of Founding the Scientific, Revolutionary Conception of the Pupils • **ION MÎNZAT, DEMETRA PREOTEASA,** The Modelling of Learning Strategies through Guided Discovery • **S. MARCUS, A. CĂTINA,** Empathic Knowledge as a Teachers' Skill • **ALEXANDRU BOJIN** • The Concept of Modernization of Romanian Literature Study • **EMILIA ALBU, EUGEN DOSZA,** The Causes of School Failures and the Possibilities of Exerting Educational Influences on the Slow Learners • **NICU VRABIE,** The Literature Examinations with Measurement Tests • **DOINA CĂLOMFIRESCU,** The Lesson as an Axiological Moment • **EMIL BĂLDESCU,** The Science and Technique of Writing Schoolbooks • **MARIA ENĂȘESCU,** The Patriotic Education of Small Pupils through the Content of Reading Lessons • **MIHAI DIACONU,** The Stimulation of Primary School Pupils' Productivity in the Frame of Reading Classes • **LAZĂR VLĂSCEANU,** Premises of an Informational System in the Educational Field • **V. CREȚU, M. DIACONU, S. FUMĂREL, E. ROMOCEA,** Creativeness as regards the Instructional Media • BOOKS • IDEAS.

ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, Максимальная эффективность в действии школы по коммунистическому формированию молодого поколения ● ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Школа и воспитательные внешкольные месажи ● МАРИЯ ИТУ, Соображения о необходимости революционирования методов воспитания ● ГЕОРГЕ ФЛЯНКУ, Технологическое воспитание в контексте пионерской внешколной деятельности ● ××× Конечные цели процесса формирования основ научной революционной концепции учеников ● ИОН МЫНЗАТ, ДЕМЕТРА ПРЕОТЯСА, Моделирование стратегии обучения через управляемое открытие ● С. МАРКУС, А КАТИНА, Эмпатическое познание, способностное свойство преподавателей ● АЛ. БОЖИН, Концепт модернизации изучения румынской литературы ● Е АЛБУ, Е. ДОЖА Причины школьной неуспеваемости и возможности реализации формативных влияний на отстающиеся ученики ● Н. ВРАБИЕ, Испытания с доцимологическими тестами по литералуре ● Д. КАЛОМФИРЕСКУ, Урок-аксиологический момент ● Е. БЫЛДЕСКУ, Наука и техника написать школные книги ● М. ЕНЭШЕСКУ Патриотическое воспитание младших учеников через содержание уроков по чтению ● М ДИАКОНУ, Стимуляция производительности учеников начального цикла в кадре уроков по чтению ● Л. ВЛЭСЧАНУ, Предпосылки для информационной системы обазования ● В. КРЕЦУ, М ДИАКОНУ, С. ФУМЭРЕЛ, Е РОМОЧА, Креативность в области средств образования ● КНИГИ-ИДЕИ

EMILIAN DIMITRIU

Un maximum d'efficience dans la formation communiste de la jeune génération à l'école.
Revita de pedagogie, Bucarest, 1977, no. 10, p. 2.

L'auteur examine les voies et les manières spécifiques par lesquelles l'école est appelée à étayer l'efficience de la propagande de notre Parti. Dans ce sens, il montre la nécessité d'achever l'intégration de l'école dans le but de la réalisation du Programme du Parti Communiste Roumain, par l'intensification de la participation de tous les enseignants, les élèves et les étudiants au travail dans les entreprises et à l'activité sociale et politique, par l'élargissement et l'afermissement continuel de leur conscience socialiste.

VASILE POPEANGĂ

L'école et les messages éducatifs extradidactiques.
Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, N° 10, p. 5.

L'auteur s'occupe de l'espèce social dans lequel l'école agit : les institutions culturelles, les entreprises économiques etc., qui transmettent des messages éducatifs par divers chenaux. Elles ont assumé des fonctions pédagogiques, en constituant un champ éducatif complexe dans lequel la formation de l'enfant se produit.

MARIA ITU

Réflexions sur la nécessité de révolutionner les méthodes éducatives.
Revita de pedagogie, Bucarest, 1977, no. 10, p. 8.

Les documents du Parti Communiste Roumain mettent en évidence la nécessité de révolutionner l'ensemble des problèmes éducatifs et par conséquent chaque aspect particulier. L'auteur s'arrête surtout aux méthodes éducatives.

EMILIAN DIMITRIU

The Maximum Efficiency in the Communist Education of School Youth.
Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, N° 10, p. 2.

The author highlights the specific ways and means by which schools have to increase the efficiency of party propaganda. It is necessary for the scool to be geared to the implementation of the Romanian Communist Party Program by a more intense participation of the socialist enterprises and in social-political activities, by continuously widening and strengthening their socialist conscience.

VASILE POPEANGĂ

School an out of School Educational Messages.
Revita de pedagogie, Bucarest, 1977, no. 10, p. 5.

The author deals with the social space in which school acts : cultural institutions, economic enterprises etc. which transmit educational messages through various channels. By assuming pedagogic functions they have made up a complex educational field in which the child's formation takes place.

MARIA ITU

Reflections on the Need to Revolutionize Educational Methods.
Revita de pedagogie, Bucarest, 1977, no. 10, p. 8.

The Romanian Communist Party documents highlight the need of revolutionizing the educational problems as a whole, hence every item too. The author elaborates the chapter concerning the educational methods.

ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ

Школа и воспитательные внешкольны емесажи

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 10/1977, стр. 5

Автор ссылается на социальную среду, в которой школа действует, на культурные учреждения, экономические предприятия итд, которые сообщают воспитательные месажи по разным путям; эти добывали педагогические функции, составляя комплексное воспитательное поле, в котором имеет место процесс формирования ребенка

МАРИЯ ИТУ

Соображения о необходимости революционирования методов воспитания

Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 10/1977, стр.8.

Партийные документы — показывает автор — делают очевидной необходимость революционизирования проблематики воспитания в своем целом, а этим и по компартиментам; в статье речь идет особенно о главе смотря методы воспитания.

I 4102

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CONTROL ŞI INDEPENDENŢĂ ÎN EDUCAŢIE de D. Potolea ● ORIENTĂRI PRIVIND ORGANIZAREA ŞI DESFĂŞURAREA ORELOR DE INFORMARE POLITICĂ de V. Caraba şi A. Jiga ● ŞCOALA ŞI PEDAGOGIA SOVIETICĂ LA CEA DE-A 60-a ANIVERSARE A MARII REVOLUŢII SOCIALISTE DIN OCTOMBRIE de S. Cruceru ● ETAPA ACTUALĂ DE DEZVOLTARE A ŞCOLII DE CULTURĂ GENERALĂ SOVIETICĂ de F.G. Panacin

11

ANUL XXVI, noiembrie 1977

INSTITUTUL DE CERCETARI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

1990
97
- IUL. 2005
- IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București,
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
înv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA,
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1063 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

I 4102.

REVISTA DE PEDAGOGIE

11/1977

BIBLIOTECA „ASTRA"
U
IAN 2022

EMIL PĂUN : Stabilitate și dinamică în sistemul de învățământ 2

MARIN CĂLIN : Componentele conștiinței socialiste și dimensiunile educației 6

DAN POTOLEA : Control și independență în educație 8

VIRGIL CARABA și ADRIAN JIGA : Orientări privind organizarea și desfășurarea orelor de informare politică 13

PERFECȚIONAREA PROCESULUI EDUCATIV

CĂTĂLIN MAMALI : Puterea de autocunoaștere a grupului și dezvoltarea morală a personalității adolescenților 18

GHEORGHIȚA FLEANCU : Valori formative ale concursului de creație tehnică a pionierilor și școlarilor 22

NICOLAE VINȚANU : Situația elementară de educație politică 26

ION ORGHIDAN : Orientarea interdisciplinară și specificul istoriei ca obiect de învățământ 29

TATIANA SLAMA CAZACU : „Pe-un picior de plai..." (Necesitatea insistării, în școală, asupra treptei de decodare elementară lingvistică în analiza textului literar) . . 33

ION T. RADU, ION PĂDURARU : Cîteva coordonate ale perfecționării activității caselor de copii 40

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

AURELIA COAȘAN : Imaturitatea școlară 44

ALEXANDRINA BULEARCA : Cauze ce determină însușirea defectuoasă a citit-scrisului în clasa I. 47

EXPERIMENTE — EXPERIMENTE

TITU BOGDAN, PETRE BĂRBULESCU, DUMITRU COPILU : Complex școlar integrat . . . 50

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA DE PESTE HOTARE

STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU : Școala și pedagogia sovietică la cea de-a 60-a aniversare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie 55

F. G. PANACIN : Etapa actuală de dezvoltare a școlii de cultură generală sovietică . . 58

CĂRȚI — IDEI

VICTORIA POPOVICI : „Istoria învățămîntului din Oltenia" de N. ANDREI și GH. PĂRNUȚĂ 49

VISTIAN GOIA : „Curentul cultural de la „Contemporanul" de Z. ORNEA 12

AUGUSTIN MACARIE : „Bunici-părinți-copii" de G. NESTOR 17

SABIN SELAGEA : „Genetica inteligenței" de J. LARMAT 62

26701

STABILITATE ȘI DINAMICĂ ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Dr. EMIL PĂUN

Învățămîntul românesc se află în plin proces de transformare revoluționară spre a răspunde tot mai mult cerințelor și ritmurilor dezvoltării economice și sociale a țării noastre. Acțiunea de transformare și modernizare a învățămîntului — absolut necesară — trebuie să țină seama de anumite condiții de eficiență. Pentru a putea releva unele dintre aceste condiții vom evoca — pe scurt — cîteva aspecte ale viziunii sistemice asupra învățămîntului.

Deși contestată în unele privințe, viziunea sistemică în învățămînt a permis evidențierea unor caracteristici și proprietăți ale acestuia, de natură să contureze o mai riguroasă și eficientă acțiune de perfecționare continuă a sistemului de învățămînt. Mai mult decît atît, analiza sistemică a relevat că eludarea (voită sau nu) a acestor caracteristici și a interdependenței lor în funcționarea și optimizarea sistemului de învățămînt poate conduce la rezultate nedorite, la dereglări ale diferitelor sale compartimente și deci, în ultimă instanță, la reducerea considerabilă a rolului său social-economic și cultural.

Nu vom enumera aci toate aceste caracteristici. Sistemul de învățămînt constituie (sau trebuie să constituie) o unitate funcțională, în sensul că toate componentele sale funcționează ca un ansamblu cu un anumit grad de armonie și de coerență internă. Sistem cu un comportament finalist (centrat pe realizarea unui scop) sistemul de învățămînt tinde să mențină un stadiu stabil în jurul scopului urmărit, stadiu ce se realizează sub forma unui echilibru stabil dinamic.

Din cele de mai sus se poate conchide că în funcționarea optimă a unui sistem de învățămînt **raportul și echilibrul dintre stabilitate și dinamică constituie una din condițiile fundamentale.** Această relație ne permite să observăm că în funcționarea sistemului de învățămînt există perioade de mai pronunțată manifestare a dinamicii sau a stabilității, dar întotdeauna aceste două aspecte sînt în strînsă interdependență. Această interdependență se manifestă deosebit de pregnant în procesul de modernizare și perfecționare a învățămîntului.

Este așadar nevoie de a asigura un echilibru judicios între stabilitate și dinamică în cadrul sistemului de învățămînt. Stabilitatea (nu imobilismul) constituie una dintre condițiile de bază ale eficienței învățămîntului, ea fiind un semn al viabilității sale în aceeași măsură cu capacitatea sa de schimbare, de optimizare.

Cadrul stabilității este oferit de politica școlară (elaborată pe baza măsurilor și hotărîrilor partidului și statului nostru referitoare la învățămînt). În acest cadru se pot (și este nevoie) întreprinde măsuri permanente de perfecționare a școlii în toate compartimentele activității sale. Putem afirma însă că eficiența acestor măsuri de optimizare este condiționată, în mare parte, de măsura în care ea rezultă și se bazează pe acest fundal de stabilitate, oferit de anumite obiective generale, unitare, care previn și înlătură salturi bruște și rupturi în dezvoltarea sistemului de învățămînt.

În cadrul programului de perfecționare a învățămîntului este nevoie să se țină seama de specificul acestui sector de activitate socială. Orice măsură de perfecționare a unei componente a sistemului de învățămînt angrenează și cere (datorită coerenței sistemului) modificări corespunzătoare și în alte compartimente ale sale. Trebuie avut în vedere și un alt fapt semnificativ și anume că efectele unor măsuri de perfecționare întreprinse sînt, de regulă, pe termen lung. Educația este și o problemă de timp. Factorul timp trebuie, de aceea, luat în seamă în orice strategie a dezvoltării sistemului de învățămînt. Ceea ce ne obligă, pe de o parte, la evitarea forțării ritmului transformărilor (cu efecte nedorite în planul calității rezultatelor obținute) și, pe de altă parte, ca măsurile adoptate să fie închegate într-un program coerent și unitar, realizabil în etape succesive, riguros planificate.

Dealtminteri aceste aspecte au fost subliniate cu acuitate în documentele de partid referitoare la școală. Astfel în hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din iunie 1973 se sublinia faptul că perfecționarea sistemului de învățămînt trebuie să urmărească **„realizarea pe baza unei concepții unitare asupra întregului sistem de învățămînt, a unor structuri stabile** (subl. noastră), care să ofere un cadru adecvat perfecționării procesului instructiv-educativ". „Modificările prea dese și insuficient fundamentate în structura și conținutul planurilor de învățămînt au produs dificultăți în activitatea de pregătire a elevilor și studenților" se arăta în continuare.

Se impune deci, cu stringență, elaborarea unui program unitar, a unei strategii de dezvoltare a învățămîntului pe termen lung, pornind de la exigențele social-economice și cultural-științifice ale etapei următoare, așa cum sînt ele definite în Programul P.C.R. Activitatea de perfecționare a școlii în etapa următoare trebuie să pornească de la precizarea făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu la plenara din iunie anul acesta, că în linii generale activitatea de așezare a învățămîntului nostru pe baze noi s-a încheiat, urmînd ca în viitor să se întreprindă acțiuni consistente, sistematice de optimizare a activității educaționale în cadrul oferit de actualele structuri de învățămînt. Acest lucru a fost reafirmat recent, la deschiderea noului an școlar, cînd secretarul general al partidului sublinia: „Se poate spune că, prin măsurile adoptate în vara acestui an, am asigurat cadrul organizatoric corespunzător pentru desfășurarea în bune condiții atît a învățămîntului general și liceal, cît și a celui superior; prin aceasta, procesul de reorganizare și așezare a învățămîntului pe o bază nouă s-a încheiat, creînd toate condițiile pentru desfășurarea cu succes a activității didactice și de cercetare științifică în întreaga școală românească".

Aceste precizări ne obligă să constatăm că pentru etapa următoare ne aflăm în fața unei **strategii de dezvoltare și perfecționare calitativă** a învățămîntului (trecere de la o strategie predominant cantitativă, de expansiune a sistemului de învățămînt la cea calitativă). Desigur că axul acestei strategii îl constituie integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, ca un cadru general unitar și stabil.

Putem afirma că este nevoie de elaborarea unei strategii de inovare a școlii. Etapa actuală impune inovarea sistemului de învățămînt ca o activitate de bază (nu ca un scop în sine), cu efecte atît în plan social-economic, cît și individual (prin dezvoltarea și folosirea maximală a potențialului uman). Aceasta este o sarcină de mare însemnătate, complexă și dificilă, ce trebuie realizată de echipe interdisciplinare, urmărind obiective generale și specifice riguros elaborate *. Ea va antrena, cu siguranță, o extindere a activității experimentale în școli și îndeosebi conturarea unei atitudini receptive față de nou la cadrele didactice.

Am dori să sugerăm (fără pretenția exhaustivității) unele puncte de referință ale unei astfel de strategii.

1. Problema modernizării și perfecționării învățămîntului trebuie considerată de pe pozițiile exigențelor cărora ea răspunde, a aspectelor ce urmează a fi soluționate. Trebuie să vedem dacă prin structurile existente nu se pot rezolva situațiile date. Din această perspectivă trebuie să facem constatarea că realizarea obiectivului prioritar (în esență revoluționar) al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția solicită alte modalități și structuri, determinînd un proces de schimbare de durată, întrucît antrenează modificări nu doar de structură, de conținut, de metode ș.a., ci și schimbări de atitudini, de mentalități etc., atît la cadre didactice, cît și la elevi și părinți.

2. Schimbările și perfecționările ce urmează a fi operate trebuie gîndite în corelație cu sistemul de învățămînt existent (coerent, echilibrat și omogen) pentru a evita refuzul, respingerea modificărilor de către sistem. Refuzul se poate manifesta direct și brutal sau (de cele mai multe ori) indirect, prin acceptarea formală sau prin distorsionarea (schimbarea sensului real) semnificației măsurilor întreprinse.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, presupunînd modificări de amploare nu poate fi gîndită în afara sistemului de învățămînt existent, ci pornind de la el, determinînd apoi o modificare treptată, de durată, dar hotărîtă și fără concesii.

3. Necesitatea de a pregăti și planifica minuțios modificările propuse (experimentare, dezbatere prealabilă de către specialiști) și asigurarea unui timp suficient de realizare (avînd în vedere că efectele unei măsuri, în învățămînt, sînt observabile pe termen lung). De aceea se impune să proiectăm riguros — într-un program coerent — etapele de realizare, ordinea de prioritate și timpul necesar —, o evaluare prealabilă și chiar o simulare a efectelor probabile și a resurselor necesare (financiare și umane) pentru succesul acțiunii întreprinse. Este nevoie ca în acest program să se prevadă (cum se procedează în domeniul economic) cooperarea sistemului de învățămînt cu alte sec-

*) Poate că ar fi utilă instituirea unui organism pe lîngă M.E.I. care să definească și să elaboreze o astfel de strategie a inovării și modalității de traducere a ei în acțiuni practice.

toare de activitate extrașcolară (culturale, economice, sociale ș.a.) care pot (și trebuie) să participe la realizarea măsurilor propuse. Asemenea planificare ne ferește de eșecuri (care în sistemul de învățămînt au urmări dintre cele mai pernicioase).

4. Asigurarea unui sistem de evaluare continuă a rezultatelor obținute (corelate cu un sistem de experimentare a unor modificări propuse). Această evaluare va constitui baza deciziilor ulterioare. Din acest punct de vedere specialiștii în domeniul școlii n-au realizat o evaluare integrată a rezultatelor obținute pe baza măsurilor de perfecționare întreprinse în anii 1968 și 1973.

În spiritul strategiei elaborate (sau în cadrul acestei strategii) trebuie să determinăm și prioritățile etapei următoare, o ierarhizare a acestora în raport cu necesitățile imediate și de perspectivă. Printre aceste priorități putem — de asemenea cu titlu de sugestie — evidenția cîteva.

a) Deși în ultimii ani au avut loc perfecționări succesive (poate prea numeroase uneori) ale conținutului învățămîntului, considerăm că încă nu s-au întreprins studii suficiente în direcția adecvării acestuia la exigențele științei și tehnicii, pe de o parte și ale profesiunilor (mai ales ale dinamicii acestora), pe de altă parte.

Este nevoie nu numai (și nu atît) de selectarea judicioasă a unui sistem de cunoștințe fundamentale* (deși și în acest domeniu mai sînt lucruri de pus la punct pe linia adecvării conținutului la profilul diferitelor licee sau facultăți), ci, mai ales, de o redimensionare de ansamblu a conținutului. La baza acestei redimensionări ar trebui așezată perspectiva interdisciplinară. Cerința unei astfel de organizări decurge, atît din spiritul dezvoltării științei contemporane, cît și din necesitatea de a asigura (prin școală) o pregătire polivalentă a viitorilor absolvenți, pentru a face față cu succes atît cerințelor imediate ale sectorului de activitate (deci permițînd o integrare profesională fără dificultăți și timpi morți), cît și, mai ales, cerințelor mobilității și dinamicii profesiunilor. Deși, în plan teoretic, este acceptată ideea unei asemenea elaborări a conținutului, în practică realizările sînt încă nesemnificative, învățămîntul desfășurîndu-se tot parcelat excesiv pe discipline prea atomizate, formîndu-le elevilor o imagine parțial deformată despre știința contemporană. Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția nu numai că permite, dar și cere o astfel de organizare interdisciplinară sau, ca un prim pas, pluridisciplinară.

Desigur că această acțiune — de mare amploare — trebuie realizată în etape succesive, precedate de experimente convingătoare, ceea ce impune o coordonare a acestor cercetări de către un organism al M.E.I. **.

Elaborarea interdisciplinară a conținutului ar oferi nu numai o imagine mai adevărată despre structura științei contemporane, dar ar permite și relevarea mai pregnantă a caracterului aplicativ al cunoștințelor în cadrul diferitelor activități practice realizate de elevi. Pe această cale s-ar structura la elevi și o nouă atitudine față de știință, o nouă relație cu știința. Nu doar prin faptul că o astfel de structură a conținutului îl apropie mai mult de caracteristicile științei, dar și prin faptul că-i permite elevului un acces direct la știință, o cucerire a acesteia. Desigur acest ultim aspect presupune o reconsiderare a relației profesor-elev, de așa manieră încît raportul elevului cu știința (cunoștințele) să nu mai fie indirect, mediat de profesor, ci direct, dar condus, dirijat de către profesor.

Toate aceste aspecte — și altele probabil — au efecte pozitive asupra pregătirii tînărului pentru necesitățile activității sale profesionale.

b) Un alt domeniu prioritar, într-o strategie a perfecționărilor calitative și funcționale ale sistemului de învățămînt, este cel al metodelor pedagogice. Studiile întreprinse în ultimii ani în acest domeniu sînt relativ numeroase, ele aducînd nu numai însemnate clarificări teoretice, dar și îmbucurătoare succese în plan practic. La acestea trebuie adăugate eforturile făcute pentru o mai bună dotare a școlilor cu materialele și mijloacele didactice necesare, asigurîndu-se condiții optime pentru aplicarea pe scară largă a metodelor moderne de învățămînt. Probabil că sînt încă necesare perfecționări (și mai ales experimentări) și în acest domeniu.

Un aspect important, dar puțin (sau aproape deloc) cercetat este evaluarea randamentului pedagogic și a eficienței economice a metodelor și mijloacelor didactice. Îndeosebi eficiența economică este puțin studiată.

În ultimii ani s-au făcut investiții considerabile în modernizarea și mai ales în dotarea tehnologică-didactică a școlilor.

*) Noul cadru de organizare a școlii noastre, oferit de integrarea cu cercetarea și producția, ne va solicita să redefinim și conceptul de „cunoștințe fundamentale" raportîndu-le nu doar la valoarea lor științifică în sine, ci și la valențele lor aplicative, nu doar la valoarea lor informativă, ci și la cea formativă ș.a.

**) Merită studiată (pentru a utiliza aspectele pozitive) și experiența altor țări în acest domeniu. În Franța, de exemplu, pentru a asigura adecvarea conținutului pregătirii elevilor în diferite profesiuni s-a înființat acum cîțiva ani în urmă, un centru interministerial de cercetare și coordonare a activității școlii cu activitatea diferitelor sectoare de activitate productivă. În esență, cercetările întreprinse (de tip interdisciplinar) transcriu în termeni pedagogici cerințele și tendințele ce se profilează în diferite profesiuni; aceste date stau la baza elaborării conținutului învățămîntului și a perfecționărilor sale continue.

Dar nu s-au realizat suficiente evaluări ale eficienței economice a acestei acțiuni, pentru a corecta unele neajunsuri și spre a determina o sporire a randamentului utilizării noilor tehnologii (avem în vedere îndeosebi mijloacele audio-vizuale). O privire sumar evaluativă ne permite să constatăm că nu totdeauna s-a ținut seama în acest proces de dotare a școlilor cu mijloace moderne de învățămînt, de o serie de factori de natură să fertilizeze sau să stînjenească această acțiune, cum ar fi : posibilitățile locale de utilizare maximală, gradul de pregătire și de receptivitate (față de noile mijloace) a cadrelor didactice ș.a. De aceea înregistrăm, pe alocuri, un fenomen de subutilizare a mijloacelor moderne (înțelegînd prin aceasta atît utilizarea inadecvată, cît și neutilizarea lor intensivă), ceea ce face ca rezultatele în plan pedagogic să nu fie pe măsura efortului economic de investiție. (Astfel costul dotărilor este mai mare decît randamentul pedagogic.) Documentele de partid atrag permanent atenția asupra asigurării eficienței în toate sectoarele de activitate. Eficiența este un indicator fundamental al unei strategii de perfecționare calitativă a sistemului de învățămînt. De aceea considerăm necesar să se întreprindă cercetări care să conducă la elaborarea unei strategii de utilizare optimală a mijloacelor audio-vizuale.

În prezent o evaluare a eficienței acestora este stînjenită și de definirea nesatisfăcătoare a obiectivelor sistemului de învățămînt și ale diferitelor niveluri ale acestuia. Pe baza unor evaluări mai riguroase putem să ne facem o imagine mai exactă asupra eficienței (pedagogice și economice) a diferitelor inovații încercate. Am putea chiar ști mai exact în ce măsură și cu cît sînt mai eficiente mijloacele moderne în raport cu atît de blamatele metode „tradiționale". S-ar constata poate că, uneori, randamentul pedagogic al noilor metode și mijloace didactice nu e cu mult superior celor tradiționale (nejustificînd întrutotul investiția făcută) și că eficiența activității pedagogice (și a noilor mijloace) depinde, în foarte mare măsură, de activitatea cadrelor didactice.

c) În acest fel abordăm o altă problemă de mare actualitate în perfecționarea calitativă a școlii și anume pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice. Ne aflăm într-o etapă cînd se impune conturarea unui sistem unitar și coerent de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice, pentru a răspunde cerințelor de modernizare și revoluționare a sistemului de învățămînt.

Profesorii trebuie să traducă în practică, pe un plan superior, avantajele oferite de cadrul organizatoric al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția. Pentru a realiza acest obiectiv, ei trebuie familiarizați încă din perioada de pregătire cu exigențele și cu realitățile școlii funcționînd în acest cadru : contactul lor cu școala trebuie să fie mai amplu și de mai lungă durată, pentru a le permite o percepție reală și corectă (pe baza activității practice) a semnificației și valorii integrării cu cercetarea și producția.

Constatăm însă că (deși în alte aspecte ale activității universitare s-au obținut rezultate notabile pe linia integrării) în ceea ce privește pregătirea cadrelor didactice nu s-a creat pe de-a întregul cadrul necesar al integrării activității facultăților cu cel al școlilor de aplicație, astfel încît stagiul de practică să însemne efectiv o activitate integrată. Seminarul pedagogic universitar — ca instituție ce trebuie să coordoneze această activitate —are încă minusuri în organizarea activității pedagogice.

Aceste minusuri se răsfrîng negativ în procesul de pregătire și apoi de integrare profesională a absolvenților.

Școala de aplicație — componenta esențială a activității de integrare — ar trebui să constituie un teren permanent al activității didactice și de cercetare pentru studentul universității. Prezența studenților și a cadrelor didactice universitare în aceste școli n-ar trebui redusă la cîteva zile sau săptămîni de practică pedagogică, ci ar trebui să fie permanentă, în beneficiul atît al studenților, cît și al școlii respective. Aceste școli ar putea fi adevărate centre de inovare și de perfecționare a activității didactice.

Implicarea în mai mare măsură a cadrelor didactice universitare în activitatea acestor școli ar fi, de asemenea, un lucru necesar.

d) O ultimă problemă — fără ca prin aceasta să epuizăm lista priorităților — ar fi necesitatea de a dezvolta mai mult (în corelație cu școala într-o strategie educațională unitară) educația nonșcolară. În prezent acest sector, deși în plină expansiune, se dezvoltă mai mult alături de școală, paralel cu activitatea acesteia. Ar fi un cîștig dacă instituțiile educaționale nonșcolare s-ar construi mai mult și pe ideea de a oferi o alternativă și o completare satisfăcătoare pentru școală.

Desigur școala rămîne instituția fundamentală de educație și de cultură, dar dezvoltarea armonioasă și a altor sectoare educaționale de tip nonșcolar constituie o necesitate imperioasă. Ar fi interesant de cercetat cît și cum sînt actualmente folosite ca mijloace de educație (școlară) muzeele, teatrele, bibliotecile ș.a. ? Au devenit ele instrumente de realizare a unor sarcini educative majore sau sînt încă, în cea mai mare măsură, simple mijloace de divertisment și de petrecere a timpului liber ?

Răspunsul la aceste întrebări — pe baza cercetărilor întreprinse — ar permite probabil găsirea unor noi modalități de sporire a eficienței activității pedagogice a școlii.

COMPONENTELE CONȘTIINȚEI SOCIALISTE ȘI DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI

Dr. MARIN CĂLIN

Una din tendințele actuale ale pedagogiei noastre este preocuparea pentru adincirea temelor educației. Formarea conștiinței socialiste **este — in contextul programului de măsuri pentru aplicarea hotăririlor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste în domeniul ideologic și cultural-educativ — unul din obiectivele prioritare ale dezvoltării societății noastre și unul din procesele cu profunde implicații în restructurarea educației. Nu putem să nu menționăm că există un mod oarecum tradițional de tratare a dimensiunilor educației, a formelor și procesualității ei. Acest mod își are sursa de inspirație în pedagogia clasică, în care a existat preocuparea de amplificare a formelor educației. Se vorbește aici de educația prin instrucție, pentru a forma individualitatea omului din punct de vedere fizic, moral, intelectual, estetic, religios, civic și social.**

Problema dimensiunilor educației este departe însă de a fi rezolvată de către pedagogia clasică. De aceea, pe bună dreptate Ștefan Bârsănescu s-a considerat îndemnat, cu prilejul recentei reeditări a lucrării sale „Unitatea pedagogiei contemporane ca știință", a pune, pentru propria sa cunoaștere, întrebarea, : „Care sînt spețele educației ? Cum se pot ele oare eșalona după o ordine logică ?" [1]. Criteriul găsit este următorul : „Pentru a obține o diviziune logică a educației în formele ei, am luat ca punct de plecare omul" [2]. In acest sens, raportarea educației la **om privit în multidimensionalitatea sa,** ca subiect al activității social-istorice și la formele conștiinței socialiste, are multiple semnificații pentru înțelegerea dimensiunilor educației, a formelor ei.

Conceptul de **om social** și cel de **conștiință socială,** sînt, evident, concepte multidimensionale și cu o funcție metodologică deosebită din punctul de vedere al acțiunilor umane. Educarea conștiinței sociale, inclusiv a celei individuale, este un proces permanent. Rezultatul (finalitatea educației) este omul ca scop și instrument al dezvoltării, în funcție — fără îndoială — de ceea ce o societate sau alta este interesată. Iată de ce sîntem tentați să privim criteriul propus, pe de o parte, ca reprezentînd o interpretare dialectică a educației, iar pe de altă parte, ca necesitînd regîndirea de către pedagogii noștri a formelor educației și a conținutului lor. În ce sens ? Ca interpretare, prin raportare la cerințele practicii sociale și la conștiința socială, educația nu este, în viziunea marxist-leninistă, numai o relație socială condiționată, subordonată societății, nevoilor ei economice și spirituale. Educația este, totodată, o relație acțională și condițională. Adică :

a) educația este o relație acțională orientată spre un scop ; obiectul ei este omul, în vederea modificării individualității sale, a conștiinței și conduitei sale în anumite limite ; elementele fundamentale ale umanului sînt biologicul și socialul, la interdependența dintre ele ;

b) educația este o condiție pentru funcționarea altor relații acționale necesare (de pildă, relația tehnico-productivă, relația ideologică sau relația instituțională [3] ; or, aceasta înseamnă că de conștiința educată a oamenilor a depins și depinde, în ultimă instanță, edificarea noii orînduiri ; individualitatea omului, oricît de dotată ar fi, nu reprezintă nici o valoare în sine ;

c) ca acțiune socială (acțiune de transformare a omului) educația funcționează într-un mod specific, prin elementele care o

[1] Ștefan Bârsănescu, **Unitatea pedagogiei contemporane ca știință,** Ed. didactică și pedagogică, București, 1976, p. 162.

[2] **Ibidem.**

[3] cf. Ion Tudosescu, **Sistemul și tipologia acțiunilor sociale,** în vol. „Acțiune, decizie, responsabilitate", Ed. Academiei R.S.R., București, 1976.

compun (scopul, educatorul, mijloacele folosite, normele și formele educative etc.) ; între aceste elemente există o legătură cauzală, capabilă de a fi cercetată și conduce la dezvăluirea unor legități ale educației (din punctul de vedere al legăturilor educației cu societatea, cu individualitatea omului și din punctul de vedere al relațiilor dintre elementele sale componente).

Din această interpretare a educației pot rezulta trei implicații importante : a) educația se găsește în strînsă conlucrare, în societatea noastră, cu structuri economice, structuri ideologicie și structuri instituționale ; **b)** relațiile sociale acționale sînt un factor obiectiv pentru educație, îndeplinind funcția de mijloc în realizarea acesteia ; adică înfăptuim educația printr-un sistem de instituții educative, cu ajutorul relațiilor ideologice (relația politică, juridică, morală, estetică, filozofică), fără să pierdem din vedere, evident, relația economică ; **c)** mijloacele de realizare a formelor educației pot fi identificate și într-o altă tipologiei decît pînă acum, și anume, în mijloacele materiale (aparatura didactică-metodică), mijloace logice (sistemul de concepte rezultate din formele fundamentale ale culturii socialiste) și mijloace ideologice (ideile, concepțiile politice, filozofice, morale, artistice, juridice).

După cum se știe, din perspectiva filozofiei marxist-leniniste, conștiința socială, alcătuită fiind dintr-un nivel teoretic și unul psihologic, cunoaște, prin interacțiunea dintre aceste nivele, un nou conținut în procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, constituind unul din factorii însemnați ai progresului social. Se pune întrebarea : este necesar ca formele conștiinței socialiste să constituie tot atîtea forme ale educației în societatea noastră socialistă ? Pentru un răspuns pozitiv la această întrebare pledează cîteva argumente pe care le punem în legătură cu unele dintre formele educației, asupra cărora există mai puțină claritate.

a) **Elementul politic** al conștiinței sociale socialiste este elementul de legătură între existența socială și conștiința socială și totodată, între celelalte forme ale acestei conștiințe. Între **educație** și **politică** întotdeauna a existat și o strînsă legătură, atît în ceea ce privește scopul educației, cît și în privința valorilor conținutului procesului pedagogic. Actele educatorului nu pot să nu se înscrie în societatea noastră într-o tabelă de valori spirituale puternic influențate de conștiința politică. Această conștiință implică o formă distinctă de educație : educația politico-ideologică, ale cărei obiective privesc instruirea politică a elevilor (cunoștințele social-politice), formarea gîndirii politice, a sentimentelor și convingerilor comuniste și activizarea politico-ideologică a tineretului. În consecință, *și în cadrul lucrărilor de pedagogie este necesară recunoașterea acestei forme a educației și analiza conștiinței politice din punctul de vedere al cerințelor sale educative.*

b) **Elementul filozofic** (conștiința filozofică), în dubla sa semnificație de raportare teoretică a omului la univers și de raportare atitudinală față de existență și față de sine ca om, implică o profundă restructurare a conștiinței oamenilor, a modului lor de gîndire, a obiceiurilor, presupunînd și ea o formă distinctă a educației : educația materialist-științifică (sau filozofico-ateistă).

c) **Elementul moral** (conștiința morală) își amplifică rolul în reglementarea raporturilor dintre oameni ; creșterea ponderii principiilor și normelor comuniste de comportare în societate, în perspectiva umanismului socialist, impune o educație morală în învățămînt îmbogățită în conținut și orientare, din punctul de vedere al idealului moral de viață, al valorilor și normelor morale, pe care le comunicăm, al metodelor pedagogice pe care să le utilizăm și al exigențelor ce trebuie respectate în conducerea procesului de formare a personalității morale a tinerei generații.

d) **Elementul artistic** (conștiința estetică), din punctul de vedere al implicațiilor formative ale artei, ca valoare culturală și fapt de civilizație, implică un mod pedagogic angajat, orientat în spiritul programului elaborat de Congresul al XI-lea al P.C.R. în vederea formării conștiinței omului nou. Domeniul atitudinii estetice, fiind considerat ca element dominant în cadrul esteticii, atrage după sine o viziune organizatorică diferită de cea tradițională privind procesul educației estetice, în ceea ce privește capacitatea elevilor de a recepționa și crea frumosul.

e) În sfîrșit, **elementul juridic** (conștiința juridică) implică și el o formă distinctă de educație — educația civică, orientată spre formarea conștiinței obligațiilor și responsabilităților în societate. S-a și trecut, de fapt, la o desfășurare organizată a acestei educații, prin predarea „Constituției R. S. România. Noțiuni despre stat și drept" în clasa a VII-a.

În relație cu aceste forme ale conștiinței socialiste înțelegem de ce în repetate rînduri partidul nostru subliniază că omul, ca produs al acțiunii educative, trebuie „să fie stăpîn pe cele mai înaintate cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane, să se caracterizeze prin înalte virtuți politice și morale, prin pasiune pentru muncă și creație, prin îndrăzneală în gîndire și acțiune, prin cutezanță pentru promovarea noului în întreaga viață socială, prin fermitatea în lupta pentru dreptate și adevăr, pentru înfăptuirea principiilor eticii și echității socialiste, prin hotărîrea de a lupta cu abnegație și vitejie pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a integrității și suveranității patriei, a cauzei comunismului în patria noastră"[4].

---

[4] Nicolae Ceaușescu, **Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România**, 2 iunie 1976, Ed. politică, București, 1976, p. 71—72.

CONTROL ȘI INDEPENDENȚĂ ÎN EDUCAȚIE

Dr DAN POTOLEA

I.

Dialectica materialistă a fertilizat cercetarea pedagogică, orientînd efortul științific spre surprinderea concretă și nuanțată, în funcție de transformările social-economice, ideologice și științifice ale societății, a contrariilor prin care ființează și se dezvoltă fenomenul educativ. Una din contradicțiile fundamentale ale educației care se reimpune astăzi atenției specialiștilor și tinde să devină o problemă centrală de pedagogie practică este relația control-independență.

Activitatea elevilor este guvernată de un ansamblu de norme și controlată de profesor care dispune de toate prerogativele liderului. El planifică, organizează, îndrumă experiențele de învățare, evaluează rezultatele elevilor etc. Formele, amplitudinea și frecvența controlului educațional sînt determinate de rolurile specifice asociate statutului de profesor, de unii factori situaționali și subiectivi asupra cărora vom reveni. Independența, cel de-al doilea termen al raportului menționat, vizează în primul rînd elevii și are o dublă semnificație — este scop și mijloc. In prima ipostază independența circumscrie variate abilități : capacitatea de decizie, capacitatea de a utiliza autonom informațiile și structurile operatorii necesare soluționării problemelor noi, creativitatea etc., recunoscute în prezent ca obiective educaționale supraordonate, de maximă importanță. Ca mijloc, independența este o problemă de tehnică educațională și se referă, în esență, la sfera și gradul de autoinițiere și autodirijare a activității de învățare, reflecție și acțiune permise elevilor de către profesor. Evident, fără exercițiul independenței organizat în diferite configurații de profesor, progresul independenței elevilor nu este posibil. In cadrul schițat, controlul și independența nu sînt în relații disjunctive, ci se presupun și se neagă reciproc.

S-a remarcat, de altfel, că „rolul conducător al profesorului implică creșterea continuă a independenței elevilor"[1], iar autoritatea profesorului este „o autoritate care, mediind accesul la cultură, suscită căutarea, o autoritate care urmărește deliberat suprimarea dependenței și ridicarea celui educat la autonomie de informație, de gîndire și conduită, adică o autoritate care tinde să se nege pe ea însăși"[2].

In etapa actuală, cînd avem nevoie de un grad superior de înțelegere a **mecanismului** controlului și independenței, se impune cristalizarea unei teorii integrative, care să ofere o perspectivă operațională asupra **procesualității,** prin care se realizează cucerirea independenței de gîndire și acțiune. Ca atare, este necesar în primul rînd să se evalueze cercetările produse în această direcție, să se consemneze cîștigurile și minusurile existente și, nu în ultimul rînd, să se elaboreze noi ipoteze. În contextul de față ne propunem doar să semnalăm cîteva probleme critice și să punem în discuție unele ipoteze.

II.

Există astăzi o literatură pedagogică relativ abundentă referitoare la formele și efectele controlului excesiv : **a)** structurarea închisă a situației de învățare, care conduce elevii spre un unic răspuns printr-o suită de secvențe riguros direcționate de profesor (Ably, Leroy, Găvenea) — acest tip de structură elimină alternativele de interpretare, centrează elevul pe unități de operații în detrimentul înțelegerii „arhitecturii de ansamblu a raționamentului" ; **b)** cenzura prematură a ideilor care blochează spontaneitatea și originalitatea (Torrance. Guilford) ; c) interdicțiile, critica frecventă, cîmpul limitat al drepturilor acordate elevilor de a formula judecăți de valoare și sugestii în avantajul propriului proces de educație, fenomene generate de anxietăți, opoziții față de profesor și dezinteres pentru învățare (Rosenshine, Dimitriu) ; **d)** controlul formal, aversiv, didacticismul coercitiv opus efortului de autocontrol și autoevaluare (Cerghit) etc. etc.

Critica controlului excesiv — pe care convențional s-o numim critică de gradul I —

a adus clarificări utile asupra ceea ce trebuie negat sau cel puțin moderat în procesul educativ și, într-o oarecare măsură, a evidențiat și noi traiectorii de acțiune educațională. Ea a funcționat însă, uneori, și în exces, convertindu-se în liberalism pedagogic, ca în cazul nondirectivismului, sau a simplificat și distorsionat relații complexe : reducerea autorității profesorului la unele forme de constrîngere și sancțiune, interpretarea dependenței ca fenomen eminamente negativ*. Disocierea riguroasă a efectelor „secundare" ale criticii de gradul I de efectele ei pozitive este esențială pentru construcția teoretică și ameliorarea practică a interacțiunilor dintre dirijare și autonomie în educație.

Interesul științific pentru o nouă metodologie didactică, fundată pe o perspectivă modificată, față de cea tradițională asupra raportului dintre control și independență, s-a concretizat în reevaluarea bazelor psihologice și sociologice ale metodelor, în dezvoltarea unor noi strategii și formule organizatorice. Astfel, s-a conchis, metodele moderne sînt „metode operaționale și participative", întrucît sînt întemeiate pe cunoașterea mecanismelor operatorii ale gîndirii, presupun efortul multilateral al elevilor și „rezervă o pondere crescută elevului în interacțiunile sale cu obiectivele învățării"[4]. Principiul creșterii spațiului și adîncimii manifestărilor de independență ale elevilor stă, de asemenea, și la baza revizuirii strategiilor generale de predare-învățare, a stilurilor educative. Parte din concluziile investigațiilor actuale sînt implementate cu succes în școală. După opinia noastră însă, este manifestă și tendința supraevaluării unor norme și procedee noi, se formulează recomandări care nu au întotdeauna o acoperire riguros științifică, nu se diferențiază uneori prezumția de evidență, ipoteza de rezultatul valid, sînt minimalizate rezultatele contradictorii ale unor cercetări etc. Problemele de acest gen ar putea reprezenta obiectul unei critici de gradul II. Dar să ilustrăm ideea de mai sus cu cîteva exemplificări.

Este cunoscută mișcarea largă în favoarea învățării prin descoperire și, desigur, puțini sînt cei care se pot îndoi de valabilitatea ei pentru școala contemporană. Se pare, totuși, că problemele deschise ale descoperirii didactice au trecut într-o zonă de penumbră, s-a eludat ideea că metode diferite structural pot fi echivalente funcțional, s-a ajuns treptat la ceea ce unii au numit „mistica descoperirii" (Ausubel). Wittroc, printre alții, a sintetizat rezultatele cercetărilor teoretice și experimentale asupra învățării prin explorare într-un studiu intitulat sugestiv „Ipoteza învățării prin descoperire"[5]. El a indicat unele inconsecvențe și fragilități privind identitatea, funcțiile și metodologia cercetării învățării prin descoperire : confuzia dintre descoperire ca modalitate de învățare și ca obiectiv, reducerea descoperirii la inducție și excluderea altor procese logice, minimalizarea învățării prin comunicare verbală, ambivalență afectivă, analiza statistică inadecvată a datelor experimentale etc.

Ar fi de dorit ca discuțiile abstracte despre natura și valoarea descoperirii didactice să fie înlocuite cu determinarea concretă a gradului de control și independență implicat în diferite variante ale acesteia. Unii autori au sugerat analiza rezolvării de probleme în raport cu trei variabile : problema este dată sau urmează să fie decelată ; metoda de rezolvare este dată sau trebuie descoperită ; soluția este dată sau urmează să fie găsită. Pe această bază pot fi diferențiate cel puțin cinci nivele ale controlului, respectiv independenței. De asemenea, se pot construi variante plecînd de la inițiatorul activității (profesorul sau elevii) și factorul de conducere, control al desfășurării activității (profesorul sau elevii). Astfel de structuri, testate, ne-ar oferi răspunsuri mai sigure în legătură cu productivitatea pedagogică a antrenării elevilor în diferite tipuri și nivele de independență.

Pledoaria insistentă pentru stilul cooperativ-democrativ se sprijină mai ales pe aprecieri globale, consensurile se realizează la nivelul orientării de principiu a interacțiunilor profesor-elevi, dar probele privind eficiența instrumentală, concretă a stilului în discuție sînt departe de a fi consonante și indubitabile. În 1963, Stern, analizînd 34 de studii referitoare la predarea directivă și cea nondirectivă, democratică a ajuns la următoarele constatări : a) cîștigurile cognitive ale elevilor sînt în mare măsură neafectate de tendințele autocratice sau democratice ale profesorului ; b) stilul democratic este mai favorabil dezvoltării unor atitudini pozitive ale elevilor față de ei înșiși și între ei[6]. Concluziile lui Zlate în 1972[7], ale lui Geissler[8] în 1977, nu formulează judecăți categorice privind valabilitatea stilului democratic și, cu atît mai puțin, nu afirmă superioritatea lui absolută. Alți cercetători (Müller,)[9] au obținut date care relevă un ascendent cognitiv și afectiv al conducerii indirecte, democratice.

Persistența unor incertitudini și progresul mai limitat în cercetarea stilurilor educaționale se explică, după părerea noastră, prin:

a) Nediferențierea suficient de precisă și validă a variabilelor constitutive stilurilor. Avem în vedere aici două aspecte negative. Pe de o parte, utilizarea unor termeni care au semnificații diferite pentru diferiți autori: „relații autentice", „bune raporturi de cooperare" etc. Pe de altă parte, integrarea într-un anumit stil a unor categorii atitudinal-comportamentale care nu-i sînt intrinseci ; de exemplu, variabila atitudine simpatică, apropierea afectivă a profesorului față de elev este, în mod curent, atașată stilului

*) Lucrări mai recente[3] analizează nuanțat diferitele tipuri, grade și efecte ale dependenței școlare; dependență obiectivă și funcțională, dependență disfuncțională, dependență subiectivă căutată, cu consecințe pozitive și negative, dependență înaltă, scăzută, moderată etc.

permisiv-democratic și negată stilului în care învățarea este mai dirijată (autoritar). Or, dimensiunea „căldură afectivă" este indiferentă față de amplitudinea controlului. În practica școlară sînt cunoscute situațiile în care există relații de simpatie reciprocă între profesori și elevi, sînt absente atitudinile distante, „reci" și, totuși, pe fondul cooperării afective, rolul dominator al profesorului în plan cognitiv se manifestă puternic. Este de așteptat ca noi achiziții în problematica stilurilor să se obțină după ce comportamentul profesorului și elevilor, în contextul fenomenelor de control și independență, vor fi mai bine definite și studiate. Sîntem chiar tentați să credem că, întrucîtva, cercetarea stilurilor a fost întreprinsă prematur, înaintea clasificării consecințelor particulare ale unor proceduri didactice și comportamente psiho-sociale ale profesorilor și elevilor, ansamblarea lor după criteriul compatibilității și complementarității reprezentînd operația ulterioară.

b) Abordarea stilurilor, în speță a stilului cooperativ-democratic din perspectiva unei eficiențe abstracte, în afara raportării la obiective clar conturate și pe cît posibil riguros măsurabile.

c) Ignorarea **variabilității** controlului — independenței. În cadrul fiecărui stil s-a presupus, cu rare excepții, o anumită constanță sau uniformizare a gradului de control. Acest ultim aspect ridică cîteva noi probleme, de altfel conjugate cu celelalte două menționate, la care dorim să ne referim mai pe larg în continuare.

III.

Să ne imaginăm un continuum educațional marcat la extrema stîngă de învățarea puternic controlată, iar la cealaltă extremă de învățarea prin descoperire în forma ei „pură" (elevul descoperă problema, metoda de rezolvare și rezultatul). Între cele două limite teoretic, se situează structuri de predare-învățare cu diferite ponderi ale dirijării/autonomiei. Sub raport aplicativ, le putem considera pe unele indezirabile (de exemplu, instruirea programată ca formă reprezentativă a învățării controlate), iar pe altele indispensabile (de exemplu, învățarea prin cercetare)? Dacă metodologia didactică se va apropia din ce în ce mai mult de extrema dreaptă a continuumului, în aceeași măsură va crește și eficiența procesului de învățămînt? La o primă aproximație, răspunsurile pot fi extrase din observația practicii școlare curente, dar ele vor fi mult mai pertinente, dacă vor fi derivate dintr-un sistem de referință în care variația controlului este funcția de obiectiv, situație educațională și factorii subiectivi implicați în situația dată.

O interesantă ipoteză — „ipoteza lui U inversat" — a avansat R.S. Soar privind relația dintre comportamentul indirect al profesorului, concretizat în încurajarea autoinițiativei elevilor, în valorificarea ideilor, număr redus de instrucțiuni, ordine și sancțiuni etc., și, diferitele criterii ale dezvoltării elevilor — asimilarea vocabularului, înțelegerea lecturii, creativitatea [10]. Tradusă grafic, într-un sistem cu două coordonate, abcisa reprezentînd „indirectivitatea" profesorului (de la valori minimale spre maximale), iar ordonata, dezvoltarea elevilor (de la valori inferioare spre superioare), ipoteza ne spune că, în raport cu o sarcină de învățare specificată „A", creșterea comportamentului permisiv, indirect al profesorului, ceea ce echivalează cu creșterea independenței elevilor, va crea elevilor condiții tot mai favorabile atingerii performanței scontate; apare, însă, întotdeauna un nivel optim, dincolo de care amplificarea „indirectivității" profesorului, nu numai că nu va duce la menținerea performanței elevilor, ci va determina scăderea ei (curba lui U inversat). În cazul unei sarcini de învățare mai complexe și mai abstracte decît „A"; va fi necesar un grad sporit de independență a elevilor, dar și aici intervine un optimum, creșterea în continuare a permisibilității profesorului acționînd în detrimentul realizării sarcinii preconizate (o altă formă a lui U inversat).

Ipoteza lui Soar poate fi susținută direct sau indirect de o mare varietate de cercetări, dintre care evocăm cîteva. Davitz și Ball [11] au propus un model piramidal al învățării, care amintește de cel al lui Gagné, la bază situîndu-se tipurile de învățare primare de formulă S — R, urmate de generalizare, discriminare, învățarea conceptelor, principiilor, rezolvarea de probleme și creativitate. Ei au sugerat o descreștere a controlului profesorului, paralel cu creșterea independenței elevilor, de la bază spre vîrf; așadar, un anumit nivel de control se impune pentru fiecare categorie a învățării, depășirea acestuia, în sensul amplificării independenței, devine disfuncțională față de categoria dată, dar probabil funcțională față de o sarcină de învățare superioară. Cercetările experimentale ale lui I. Minzat [12] au demonstrat că, din punctul de vedere al dezvoltării capacităților de transfer a strategiilor de investigație, învățarea prin **descoperire dirijată** este superioară maximalizării controlului sau independenței. Un model sintetic de analiză a structurii și funcțiilor a trei tipuri de cunoaștere în învățămînt — prin transmitere, dirijare și descoperire — a elaborat I. Găvenea [13]. În contextul de față ne interesează numai ideea că diferite grade de dirijare/autonomie specifice celor trei tipuri sînt asociate cu transformări diferite în ordinea orientării acțiunii, proceselor intelectuale angajate, motivației învățării etc. Autorul este în mod cert în favoarea cunoașterii prin descoperire, dar remarcă,

că celelalte tipuri nu pot fi eludate în procesul de învățămînt. În sfîrșit, G. Clauss[14] este de părere că „dirijarea activității mintale pas cu pas este recomandabilă, necesară și promițătoare" în cazul gîndirii convergente, dar, inadecvată pentru gîndirea divergentă.

Ipoteza lui U inversat, similară principiului optimului motivațional din psihologia învățării, ne oferă un prim reper orientativ pentru diferențierea îndrumării pedagogice necesare de supra sau subîndrumare, ambele cu efecte negative. Ea ne atrage atenția asupra importanței clarificării prealabile a scopurilor urmărite. Dacă maniera de conducere a procesului instructiv-educativ este funcție de principalele categorii de obiective educaționale, rezultă că se legitimează mai multe stiluri educative și în această direcție ar trebui orientate investigațiile.

Variația controlului pedagogic se justifică și prin particularitățile **situației educaționale** — etapa de școlarizare, natura, gradul de maturizare al grupului școlar, cadrul concret de învățare. Cu această premisă, Ned Flanders a introdus conceptul de „ciclu de învățare" — compus din formularea unei probleme, identificarea dimensiunilor și relațiilor ei majore, activitatea de rezolvare, evaluarea progresului elevilor, aplicarea noii cunoștințe la probleme adiționale etc. — și a enunțat trei ipoteze : **1)** Restringerea libertății de participare a elevilor în fazele inițiale ale ciclului de învățare sporește dependența și duce la descreșterea realizărilor școlare ; **2)** Restringerea libertății de participare a elevilor în fazele finale ale ciclului de învățare nu sporește dependența și duce la creșterea realizărilor școlare ; **3)** Extinderea libertății de participare a elevilor în fazele de început ale ciclului de învățare duce la descreșterea dependenței și creșterea realizărilor școlare [15]. Chiar dacă ipotezele lui Flanders sînt confirmate de cercetările sale, ele rămîn în continuare ipoteze care se cer retestate. Importantă ni se pare însă ideea de a trata problemele de control și independență prin raportarea la diferite etape pe care le parcurg elevii în abordarea și valorificarea unui subiect, indiferent că acesta se consumă într-o oră didactică, sau se dezvoltă pe parcursul a una, două sau mai multe săptămîni.

Probabil că nu ar fi greșit să afirmăm că profesorii eficienți sînt profesorii flexibili, capabili să extindă sau să restringă independența elevilor potrivit situației date. Complementară supoziției de mai sus este și ideea că pe parcursul unui an școlar, la aceeași clasă, nu ar trebui menținută aceeași structură de conducere, îndrumare, cum se întîmplă încă frecvent, ci s-ar impune modificarea tipurilor de interacțiune, astfel încît manifestările de independență ale elevilor să se înscrie, ca tendință, pe o linie ascendentă.

Proiectarea și utilizarea optimă a mecanismului controlului — independenței sînt condiționate de cunoașterea rolului factorilor subiectivi, a modalității în care elevii percep influențele profesorului și reacționează la variatele forme de învățare. Astfel, s-a constatat că învățarea prin descoperire este valabilă pentru unii elevi, dar nu și pentru alții, diferențele explicîndu-se prin specificul structurii lor motivaționale. Se pune întrebarea, dacă diferențele individuale ale elevilor nu pot fi condensate în cîteva tipuri, iar acestea să fie corelate cu anumite strategii sau stiluri educative. În această direcție există unele cercetări, dacă nu concluzive, în orice caz, indicative. De exemplu, Frymier — Hoover au descris șase strategii posibile de conducere, patru tipuri motivaționale, de personalitate și au încercat să le combine[16].

Strategii : **a)** manipulative — elevii sînt conduși riguros într-o direcție predeterminată într-un cadru de relații aparent democratice ; **b)** directive — profesorul prescrie activitatea de învățare și așteaptă ca elevii s-o urmeze ; relațiile de la superior la inferior sînt clar conștientizate ; **c)** persuasive — ideile și căile de acțiune indicate de profesor sînt susținute cu argumente convingătoare ; **d)** centrate pe dezbatere, fiecare problemă-idee este supusă discuției, comentată indiferent de sursa ei ; **e)** de stimulare și sprijin — elevii sînt încurajați să participe la adoptarea de decizii și să-și exprime propriile interese ; profesorul orientează și acordă elevilor asistența necesară ; **f)** nondirective — profesorul nu furnizează nici o direcție specifică.

Tipuri : **a)** personalitate adecvată *) — puternic motivată ; **b)** personalitate inadecvată — puternic motivată ; **c)** personalitate adecvată — slab motivată ; **d)** personalitate inadecvată — slab motivată. S-a considerat că prima și ultima strategie sînt inacceptabile pentru practica școlară, iar celelalte se corelează cu factorii de personalitate, astfel : personalității adecvate — puternic motivate îi sînt mai propice strategiile de stimulare ; aici elevii participă în mai mare măsură la structurarea situației de învățare ; personalitate inadecvată — puternic motivată cere o mai mare îndrumare a profesorului, de aceea strategia directivă este mai adecvată ; personalitatea adecvată — slab motivată reclamă o strategie centrată pe dezbateri de natură să încurajeze și să motiveze elevii ; personalitatea inadecvată — slab motivată reprezintă elevii care au nevoie de îndrumări sistematice și în același timp trebuie atrași în activitatea de învățare ; strategiile persuasive satisfac aceste cerințe.

Credem că individualizarea procesului instructiv-educativ, învățarea pe grupe și în general calitatea procesului de învățămînt ar avea de cîștigat, dacă s-ar acorda mai multă atenție decît pînă în prezent aspectelor motivaționale, echilibrului emoțional, trăsăturilor caracteriale ale elevilor.

---

*) Termenul de personalitate adecvată/inadecvată se referă la gradul mai înalt, respectiv mai scăzut, de toleranță la frustrație, rezistență la insecuritate, curaj etc.

IV.

Fără a încerca o reformare finală a datelor și observațiilor de pînă acum, vom adăuga numai că intervenția noastră a fost generată, pe lîngă premisele enunțate în partea I și de principiul că modul de a pune sau formula problemele este esențial pentru demersul științific fructuos. În acest sens, am încercat să schițăm unele elemente ale cadrului de existență și mișcare al fenomenului în discuție. Este drept că aspectele de dinamică propriu-zisă, evolutivă au fost mai puțin relevate. Asupra acestui subiect ne propunem însă să revenim.

BIBLIOGRAFIE

1. A. Dancsuly, **Relația profesor-elevi în perspectiva educației moderne**, în „Educație și contemporaneitate" (sub. redacția A. Dancsuly, D. Salade) Ed. Dacia, 1972, p. 206.
2. O. Safran, B. Grigoriu, **Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne**, Ed. didactică și pedagogică, București, 1976, p. 102.
3. Jean Claude Filloux, **Psychologie des groupes et étude de la classe**, în „Traité de sciences pedagogiques" (sous la direction, M. Debesse, G. Mialaret), vol.6, Aspects sociaux de l'éducation P.U.F., Paris, 1974.
   M. Zlate, **„Psihologia socială a grupurilor școlare**, Ed. politică; Buc., 1972.
   Erich, E. Geissler, **Mijloace de educație**, E.D.P., București, 1977.
4. I. Cerghit, **Metode de învățămînt**, E.D.P, București, 1977, p. 64.
5. M. Wittroc, **L'hypothèse de l'apprentissage par la découverte**, în „La pédagogie par decouverte" (sur la direction L.S. Shulman et E.E. Keisler), E.S.F., Paris, 1973.
6. George G. Stern, **Measuring Non-Cognitive Variables in Research on Teaching**, în „Handbook of Research on Taching" (ed. N.L. Gage), Rand Mc. Nally, 1963.
7. M. Zlate, **op. cit.**
8. Erich E. Geissler, **op. cit.**
9. H. Martin Muller-Wolf, **Rezultate ale unor cercetări privind interacțiunile sociale dintre profesor și elevi și consecințele acestor interacțiuni**, în „Revista de pedagogie", 11/1972.
10. R.S.Soar, **Teaching Behavior Related to Pupil Growth**, în „International Review of Education", nr. 4/1972.
11. R. J. Davitz & Samuel Ball (ed). **Psychology of the Educational Process**, Mc. Graw — Hill Book Company 1970.
12. I. Mînzat, **Utilizarea învățării prin descoperire dirijată în scopul dezvoltării gîndirii științifice la elevi**, „Revista de pedagogie" nr. 7/1976.
13. I. Găvenea, **Cunoașterea prin descoperire în învățămînt**, E.D.P., București, 1975, p. 87—93, 231.
14. Gunter Clauss, **Structura ierarhică a învățării umane și consecințele ei pentru programarea instruirii**, în „Probleme de tehnologie didactică" (coordonator E.P. Noveanu), E.D.P., București, 1977, p. 180—181.
15. Ned Flanders, **Some Relationships among Teacher Influence Pupil Attitudes and Achievement**, în „Interaction Analysis" (E.J. Amidon & J.B. Hough ed.), Addison — Wesley Publishing Company 1967.
16. K. H. Hoover, **Learning and Teaching in the Secundary School**, Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1968, p. 101—102.

Curentul cultural de la „Contemporanul"*

„Orientarea de la «Contemporanul» nu a fost un curent sau o mișcare literară, ci un curent de idei, policrom, care a urmărit să creeze, cu ajutorul culturii, al științelor naturale, umane și al militantismului politic socialist un nou climat, o nouă mentalitate în viața spirituală a timpului" (p.406). Aceste precizări, pe cît de adevărate pe atît de tranșante față de exegeții predecesori ai curentului, constituie axul de înțelegere și de evaluare a unui moment din istoria culturii românești pe care Z. Ornea l-a explorat în aceeași măsură cu mijloacele istoricului, ale economistului și politologului. Căci cartea aceasta conține nu numai istoricul unei reviste și al unui curent ci, totodată, geneza și evoluția mișcării socialiste românești de pînă la 1900, cu receptarea ideilor noi, marxiste, cu ecourile acestora în spiritul public al vremii și cu mutațiile firești în mentalitatea generației de la sfîrșitul veacului trecut. C.D. Gherea și pleiada de tineri socialiști, se afirmă în capitolul final, „autoconstruindu-se spiritual, au modelat chipul unei generații".

Această generație, a fraților Nădejde și a lui C-tin Mille, a doctorului Russel și al altora, care-și căuta descendența în „legatul pașoptiștilor noștri", se formează în jurul publicațiilor socialiste dinaintea și de după apariția „Contemporanului", cea mai importantă dintre ele. Existența acestora, durabilă ori numai efemeră, este conturată cu precizie, dar și cu pregnantă culoare, în primul capitol din prezenta monografie (istoricul curentului), întrucît revistele reflectă nu numai o epocă a controverselor ideologice, ci și o atitudine romantică, întreținută de curajul și entuziasmul spiritelor dornice de înnoiri fundamentale. Și poate că portretul tînărului intelectual din 1881, animat și trăind sub zodia ideilor socialiste, este cel pe care și-l creionează sieși Constantin Mille în amintirile de mai tîrziu (1912).

Dacă în primul capitol e prezent istoricul literar, în următoarele două, ideologul și sociologul întocmesc un adevărat dosar al mișcării socialiste: de la primele tentative de organizare la elaborarea programului, de la pătrunderea ideilor socialiste în mediile intelectual, muncitoresc și rural la înființarea P.S.D.M.R., urmărindu-se apoi tensiunea din interiorul partidului, luptele intestine și consecințele acestora pe plan politic. Dincolo însă de această „cronică" a vieții politice, Z. Ornea surprinde magistral influența pe planul conștiințelor a noilor idei, socialiste, prin propagarea materialismului militant, a darwinismului și ateismului. De aceea, ni se pare motivată încadrarea curentului cultural de la „Contemporanul" în buna tradiție reprezetată de iluminismul românesc. „E un iluminism revoluționar — afirmă autorul — care năzuia nu la reformarea ordinii existente, ci la crearea unei noi structuri socio-politice" (p. 242). Acest tip nou de iluminism revoluționar care viza o mutație de mentalitate în spiritul public nu constituie o ipostază izolată a activității de popularizare a cunoștințelor științifice, ci o cuprinzătoare afirmare a filozofiei materialiste, „în care teoriile evoluționiste, dialectica și sociologia marxistă propuneau, de fapt, o nouă concepție despre lume și societate".

Vistian Goia

*) Z. Ornea, **Curentul cultural de la „Contemporanul"**, Ed. Minerva, București, 1977.

ORIENTĂRI PRIVIND ORGANIZAREA ȘI DESFĂȘURAREA ORELOR DE INFORMARE POLITICĂ

VIRGIL CARABA și ADRIAN JIGA

I. Incorporarea efectivă a orei de informare politică în practica activității instructiv-educative curente a întregului nostru învățămînt gimnazial, liceal și profesional marchează de fapt, traducerea în viață a unei sarcini adresate în mod explicit școlii prin *Programul de măsuri privind aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și culturii socialiste în domeniul muncii ideologico-politice și cultural-educative.*

Pe fondul adîncirii neîncetate a democrației socialiste și al atragerii tot mai largi a maselor de oameni ai muncii la conducerea treburilor țării, pregătirea politică, cunoașterea — aprofundată, și mereu la zi — a politicii interne și internaționale a partidului, înțelegerea rațiunilor care stau la baza hotărîrilor și acțiunilor sale, constituie o necesitate stringentă pentru fiecare cetățean, indiferent de profesiunea sau domeniul în care-și desfășoară activitatea, dar, pentru școală o nouă și puternică punte de legătură a acesteia cu viața. Aceasta implică, însă, așa cum subliniază secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, necesitatea ca, *„explicînd politica partidului, măsurile generale — care, desigur, sînt mai ușor de înțeles — activitatea educativă și de propagandă (...) să acționeze pentru a determina întregul partid, întregul popor să participe efectiv la înfăptuirea în viață a acestei politici, de către fiecare în domeniul său de activitate"* [1].

Obiectul specific al orei de informare politică îl constituie actualitatea social-politică, studiul sistematic, metodic și operativ al evenimentelor, fenomenelor, faptelor relevante pe care viața le aduce la ordinea zilei. Ora de informare nu-și propune să se interpună sau să se substituie contactului nemijlocit al elevilor cu alte surse de informare directă — presa, emisiunile radio-televiziune etc. — și, cu atît mai mult, nu se va rezuma la simpla inventariere, reproducere, redifuzare a datelor pe care acestea le oferă cotidian. Ea nu trebuie să fie un „buletin de știri" și nici „revista presei".

Înscriindu-se într-un proces educativ mai complex, de modelare a conștiinței politice a elevilor, *funcțiile* orei de informare politică vor fi, preponderent : analiza și interpretarea evenimentelor, fenomenelor, datelor, faptelor de viață colectate, reținute pe parcursul a două săptămîni ; exersarea și valorificarea deprinderii, priceperii și obișnuinței elevilor de a observa atent viața, de a se informa ei înșiși și de a trage concluziile necesare pentru domeniul propriilor lor activități și răspunderi sociale.

Valorificarea deplină a acestui potențial pedagogic bogat, cu care este acreditată ora de informare politică este desigur condiționată de o anumită rigoare a *organizării și conducerii* ei efective.

În primul rînd, se impune o așezare fermă și stabilă a orei de informare politică, ca activitate distinctă, în orarul fiecărei unități școlare, asigurîndu-i-se la nivelul fiecărei clase de elevi periodicitatea stabilită — la două săptămîni o dată, inclusiv în perioadele de practică.

În al doilea rînd, este necesară realizarea orelor de informare politică prin antrenarea tuturor cadrelor didactice din școală, la nivelul exigențelor puse de documentele de partid în fața întregului proces de învățămînt, valorificarea de către acestea a pregătirii lor politice și ideologice, de educatori comuniști.

În al treilea rînd, se cere o temeinică îndrumare și coordonare a întregii activități de informare politică din fiecare școală, în spiritul unei concepții unitare. Revine conducerii școlilor ca, sub îndrumarea organizațiilor de partid, *în colaborare cu factorii*

[1]) Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Consfătuirea de lucru cu activiștii și cadrele din domeniul educației politice, al propagandei și ideologiei.** Editura politică, Buc., 1977, p. 12

de răspundere ai organizațiilor de pionieri și U.T.C. și cu sprijinul direct al catedrelor de științe sociale, să creeze cadrul și condițiile necesare pregătirii și desfășurării orelor de informare politică, să sprijine indeaproape pe profesorii care le animă, atît sub raportul orientării și al conținutului, cît și al metodologiei lor.

II. În condițiile în care școala noastră promovează un învățămînt cu tot mai profunde virtuți formative, această orientare va trebui în mod firesc să se răsfrîngă și asupra modului cum concepem și valorificăm practic orele de informare politică. De aici decurge *necesitatea unei determinări mai clare și mai explicite a finalităților formative ale orei de informare politică, a obiectivelor instructiv-educative concrete* pe care le urmărim în organizarea și desfășurarea ei. Așadar, în ce însușiri, priceperi și atitudini, *în ce manifestări comportamentale — observabile și verificabile — ale elevilor* putem prefigura rezultatele activității lor în cadrul orelor de informare politică ? Acestea s-ar putea grupa pe trei direcții mai importante, exprimînd un just echilibru și o bună corelație *între cunoaștere, trăirea afectivă și acțiune.*

1. Prima categorie de obiective vizează aspectele calitative ale cunoașterii social-politice, formarea la elevi a unei gîndiri politice. În acest sens, este important ca elevii să ajungă treptat, pe parcursul anilor de școală, să stăpînească faptele și datele specifice realității și activității social-politice, să le redea în ceea ce au ele mai semnificativ, să explice convingător caracterul obiectiv al dezvoltării sociale și al transformărilor la care sînt martori, să le utilizeze ca *ilustrare, argument și material de construcție* în fundamentarea unor idei generale, implicit să se exprime într-un limbaj politic corect. Ora de informare politică își propune, de asemenea, să contribuie la formarea priceperii și deprinderii elevilor de a se informa ei înșiși, astfel încît să știe utiliza în mod curent, conștient și eficace un ansamblu de surse și mijloace specifice de cunoaștere a realității social-politice (documente de partid și de stat, ziare și reviste, emisiuni ale radio-televiziunii etc.).

2. Cunoașterea vieții și realităților social-politice de către elevi trebuie să însemne o trăire vie, emoțională a evenimentelor. Ei trebuie să dovedească receptivitate și interes statornic față de fenomenele realității social-politice, deschidere față de nou, față de schimbările care se produc. Trebuie cultivate și stimulate : adeziunea la acțiunile și aprecierile partidului nostru, atașamentul față de cauza socialismului, admirația, respectul și bucuria pentru fiecare nouă victorie pe care o înregistrează poporul nostru și forțele progresului în lume, mîndria patriotică și demnitatea națională, solidaritatea internațională, resentimentul și dezaprobarea față de fenomene retrograde, opuse progresului social, încrederea în viitor, sentimentul datoriei și răspunderii personale.

3. Ora de informare politică poate, de asemenea, și trebuie să ofere elevilor cadrul necesar formării și exersării abilităților și deprinderilor participării la acțiunea social-politică. Efortul personal de a se ține continuu la curent cu tot ce se petrece în jur, în țară, în lume, de a se edifica asupra măsurilor și acțiunilor partidului, constituie el însuși un aspect al participării elevilor la viața politică, cetățenească. În același timp, însă, este necesar să-și exerseze priceperea și deprinderea de a proiecta și examina propriile răspunderi, activitatea, comportamentul dintr-o perspectivă politică justă, participînd în felul acesta efectiv, pe măsura capacității lor, la înfăptuirea politicii partidului.

III. O atenție aparte se cuvine acordată modului concret în care se structurează *conținutul orelor de informare politică.*

În acest sens, se pot lua în considerare cîteva criterii orientative : importanța și înalta semnificație a unor evenimente, fenomene, fapte, lesne de identificat după anumiți indici cum ar fi pregnanța cu care se impun atenției opiniei publice, amploarea, frecvența și insistența reflectării lor în presă, în dezbaterile publice ; necesitatea asigurării unei anumite diversități, a varietății tematice, așa cum, de altfel, este și realitatea social-politică, evitarea unilateralității, deci ; ineditul, noutatea, caracterul interesant al faptelor (*ar fi neeconomicos* și monoton să reluăm și să rediscutăm lucruri știute, pentru simplul fapt că le mai reîntîlnim în viață) accesibilitatea, deci luarea în considerare a capacității elevilor — determinată de vîrsta și nivelul experienței sociale la care se află la *un moment dat — de a recepta* și înțelege adecvat mesajul datelor sau fenomenelor pe care le supunem atenției lor ; solicitările elevilor înșiși, interesele, preocupările lor.

Pe baza criteriilor amintite și luînd, de asemenea, în considerare datele experienței practice a organizării orelor de informare politică, *se pot desprinde cîteva categorii mari* de date ale vieții și activității social-politice, care constituie mai frecvent elemente de conținut ale acestor ore :

a) apariția unor importante documente de partid, cuvîntări ale secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, care aduc de fiecare dată noi temeiuri și perfecționării în planurile multiple ale dezvoltării societății noastre ;

b) apariția unor noi legi, decrete, măsuri, reglementări privind normele de conviețuire socială, a căror cunoaștere constituie o datorie elementară a fiecărui cetățean și care reprezintă tot atîtea dovezi ale umanismului socialist, ale spiritului de etică și echitate ce stau la temelia orînduirii noastre ;

c) evenimente, acțiuni, manifestări social-politice de importanță națională — congrese și plenare ale partidului, sesiuni ale M.A.N., campanii electorale, conferințe

și consfătuiri naționale pe diferite domenii, festivaluri, aniversări ale unor momente istorice decisive din viața poporului nostru etc. — care cunosc de regulă un larg ecou în masele largi și prilejuiesc o vie efervescență în toate sferele de activitate socială, economică, politică, culturală, științifică, artistică ;

d) rezultate, fapte, mărturii ce exprimă angajarea fermă a poporului nostru și succesele sale în opera de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate, transpunerea fermă în viață a politicii partidului nostru ;

e) acțiuni, măsuri ce dovedesc creșterea continuă a nivelului de trai material și spiritual al poporului nostru, ridicarea țării pe culmi mereu mai înalte de civilizație, înflorirea științei, culturii, artelor, dezvoltarea învățămîntului ;

f) fapte, evenimente, realități ce marchează condițiile noi și prezența vie a generației tinere în viața țării, rolul, răspunderile și realizările sale ;

g) dovezi ale rolului politic activ și constructiv al României în arena mondială, în spiritul principiilor înalte ale politicii externe a partidului și statului nostru, contribuțiile țării noastre la realizarea unei noi ordini economice și politice mondiale, vizitele și întîlnirile la nivel superior ;

h) realizările celorlalte țări socialiste, problemele complexe cu care se confruntă azi lumea capitalistă, dovezi ale solidarității active a poporului nostru cu lupta pentru libertate, independență națională a celorlalte popoare, cu forțele care militează pentru progres social, pentru pace, pentru o lume mai bună și mai dreaptă.

Este extrem de important ca, în strînsă conexiune cu problemele majore, de ordin general, ora de informare politică să ia în discuție și acele probleme care privesc nemijlocit tinerii și copiii — condițiile lor de viață, de învățătură și muncă, evenimentele din viața lor, realizările lor, aspectele și preocupările specifice propriului lor colectiv.

IV. Problema care se pune acum este de a vedea în ce mod — pe ce *căi*, cu ce *metode*, în ce *forme* — vor putea servi mai bine orele de informare politică valorificării acestui bogat material de viață, pe care actualitatea social-politică îl oferă drept conținut, în sensul de a-l face accesibil și familiar elevilor, în vederea atingerii obiectivelor instructiv-educative menționate anterior. Ora de informare politică este chemată să se ofere drept cadru pentru angajarea unui viu și autentic *dialog* între profesor și elevii săi, dialog ce valorifică larg, avantajele formative ale comunicării antrenante, ale problematizării, ale observării sistematice și cercetării vieții social-politice, ale lucrului cu obiectul cunoașterii și ale exercițiului aplicativ. Nu este desigur exclusă posibilitatea ca ora de informare politică să fie marcată și de momente de *expunere* sistematică de către profesor ori de către diverși specialiști, anume invitați, a unor probleme care, prin noutatea sau dificultatea lor, ar face mai puțin lesnicioasă discuția liberă, dialogul.

Dezbaterea rămîne însă modalitatea de lucru esențială în cadrul orelor de informare politică. Elevul este stimulat să-și enunțe punctul de vedere, să-l argumenteze, să opereze cu cunoștințe și date semnificative ale experienței sale, să verifice el însuși, comparînd sau confruntînd poziția personală, cu a celorlalți și cu modelul oferit de profesor. În felul acesta, observăm că de fapt relația comunicării profesor-elev devine mai complexă, se deschide, se multiplică, pentru că dialogul nu se poartă numai pe verticală — *între profesor și elevi și între elevi.*

Activizarea rolului elevilor în procesul dezbaterilor inițiate în orele de informare politică nu înseamnă nicidecum o diminuare a răspunderii și a rolului activ al profesorului, al educatorului. Acestuia îi revine în întregime *conducerea dezbaterii*, animarea ei, misiunea dificilă de a pune în funcțiune angrenajul intim atît de complex care însuflețește o dezbatere : a trezi interesul elevilor, a le ridica probleme, a-i stimula să le examineze atent pentru a le găsi tîlcul, valoarea, importanța, a pretinde opinii personale, argumente, comparații relevante, căutarea cauzelor și efectelor, a încuraja încercările de a descoperi tendințele sau de a anticipa evoluțiile ulterioare ale fenomenelor studiate.

Reușita dezbaterii, a orei de informare politică, în general, este în mare măsură condiționată de ceea ce se investește în *procesul pregătirii* ei. Aceasta implică un ansamblu de demersuri, întreprinse atît de către profesor, cît și de către elevii săi privind : a) cercetarea „din mers" a unor surse de informație și deci a unor realități, fapte de viață, date, repere ; b) meditația necesară asupra sensului și semnificației acestor date, ordonarea lor.

În mod concret, profesorului care răspunde de ora de informare politică îi revin următoarele *operații pregătitoare :* studierea prealabilă a problemelor ce fac obiectul dezbaterii fiecărei ore în parte ; elaborarea pe această bază a unui plan de idei și de desfășurare a orei, respectiv, a dezbaterii, dînd contur succesiunii logice a acesteia și selectînd problemele sau întrebările-cheie, materialul de viață pe care intenționează să-l valorifice ; orientarea și stimularea efortului propriu al elevilor de a se informa : ce aspecte să urmărească ei cu deosebire ?, de ce surse să se folosească ? (presă, radio, televiziune — rubrici, emisiuni precise), ce materiale ar fi util să păstreze pentru a putea fi folosite în ora de informare politică ? (documente publicate, tăieturi de presă — știri despre fapte deosebite, interesante, date statistice revelatoare etc.) ; preocuparea deosebită a profesorului pentru aspectele metodologice ale orei, ale dezbaterii proiectate : cum se va desfășura ?, cum îi va antrena pe elevi ținînd cont și de particularitățile lor

individuale ?, ce va întreprinde pentru a le trezi interesul, pentru a menține la nivel ridicat tensiunea dezbaterii ?.

Pentru a putea lega un viu și autentic dialog, se cere și din partea elevilor o anumită pregătire, nu însă în sensul în care se procedează uneori, pretinzîndu-li-se parcurgerea unor bibliografii complicate, alcătuirea unor lucrări în caiete speciale, elaborarea de referate (de fapt, compilații din diferite publicații) etc. Pregătirea elevului constă, de fapt, în urmărirea atentă a evenimentelor, faptelor, fenomenelor mai deosebite, meditarea asupra lor, notarea unor eventuale neclarități, a întrebărilor la care ar dori să primească răspuns, a lucrurilor pe care nu le-a înțeles. În unele cazuri, la cererea profesorului — care are grija necesară de a nu-i supraîncărca —, elevii pot să strîngă anumite date sau materiale ilustrative utile, exemple din viața și activitatea proprie.

Să examinăm acum și mecanismul desfășurării propriu-zise al dezbaterii în cadrul orei de informare politică. Un „scenariu" sau un model — inevitabil schematic — al acesteia ar cuprinde mai multe momente sau verigi care se impun ca tipice :

a) un moment introductiv, în care profesorul încearcă mai ales să creeze cadrul și climatul propice unei discuții antrenante, să mobilizeze și să capteze atenția elevilor săi ; procedeele folosite în acest sens sînt extrem de variate : se evocă, într-un succint tur de orizont, eșantionul bogat în evenimente și fapte al ultimelor două săptămîni sau, se ia ca punct de plecare relatarea unui fapt particular aparent mărunt, petrecut chiar în ajun etc. ;

b) *un moment al punerii problemei*, respectiv conturarea cadrului și programului desfășurării dezbaterii, precizîndu-se ce elemente ale actualității social-politice s-ar cuveni examinate mai în profunzime, în unele cazuri profesorul însuși propune, în alte cazuri, *însă, propunerea poate fi făcută de elevii înșiși, stimulîndu-se inițiativa și capacitatea lor* de discernămînt ;

c) lansarea dezbaterii propriu-zise, respectiv examinarea datelor de care dispunem, evidențierea relevanței lor, schimbul de *impresii, opinii, puncte de vedere privind* sensul, semnificația lor, schimbul de întrebări între profesor și elevi, examinarea materialelor ilustrative, a argumentelor pro și contra în legătură cu problemele care se pun, sau cu explicațiile posibile de dat unor fenomene etc. ;

d) în sfîrșit, se impune și un moment (sau uneori chiar mai multe) de concluzii, *implicînd* o sistematizare a ideilor de reținut, aprecieri asupra contribuției aduse de elevi, dar și o deschidere spre continuarea activității de informare politică (indicații privind urmărirea în continuare a evoluției unor fenomene, orientarea atenției elevilor spre *realități cărora din diferite cauze le acordă mai puțină importanță*, indicații privind o mai bună folosire a surselor de informare etc.).

În unele cazuri, dezbaterea se apropie de ceea ce se numește *„învățare prin descoperire"*, datele realității constituind obiect de cercetare. Dezbaterea poate urma astfel o cale inductivă, pornindu-se de la evenimente sau, la fel de bine, poate fi aleasă calea deductivă, de la idei, principii generalizatoare la ilustrarea lor concretă în fapte, evenimente.

Orice dezbatere implică, de regulă, și un efort de *„problematizare"*, cu alte cuvinte, crearea *în cadrul orelor de informare politică a unor situații care* să înlesnească o confruntare între cunoștințele empirice sau incomplete ale elevilor și explicarea științifică a unor realități sau fenomene social-politice, stimulînd exprimarea de către elevi a unor atitudini, ciocnirea, pe bază de argumente, a unor puncte de vedere diferite, a controverselor. În acest sens, are o mare importanță frecvența unor întrebări (ce pot fi puse nu numai de către profesor, ci și de către elevi).

Desigur, în funcție de natura problemelor care constituie obiectul dezbaterii în ora de informare politică, de disponibilitățile elevilor și de condițiile concrete de lucru, *putem aborda desfășurarea* acesteia într-o gamă de *metode* și *procedee active* deosebit de bogată. Ea se poate sprijini, de exemplu, pe datele oferite de o *microinvestigație* concretă, efectuată de elevi pentru cunoașterea realității social-politice la zi, pe plan local, datele fiind prelucrate, interpretate, discutate în oră, *căutîndu-se explicațiile*, sensurile și semnificațiile lor majore. Dezbaterea poate valorifica și avantajele recunoscute ale *lucrului în grup*, respectiv examinarea pe echipe restrînse de elevi, în cadrul orei, a unor probleme, teme parțiale, stabilite de profesor, și schimbul reciproc de informații între echipe, cu interpelări, discuții, completări reciproce. Prin invitarea la unele ore de informare politică a unor specialiști (activiști, deputați, juriști, factori de răspundere din unități productive, publiciști, persoane care au participat la unele evenimente recente — congrese, consfătuiri, plenare — etc.), dezbaterea poate dobîndi caracterul de *„masă rotundă"*, desigur cu condiția realizării și în acest caz a unui dialog autentic între elevi și invitații lor.

V. Precizarea obiectivelor instructiv-educative, o mai echilibrată și logică structurare a conținutului orelor de informare politică, adoptarea unei metodologii active în desfășurarea lor sînt, de fapt, demersuri și, în același timp, condiții esențiale pentru a asigura *eficiența formativă* sporită acestui nou gen de activitate politico-educativă. Urmărirea acestei eficiențe, evaluarea ei continuă se cuvine însă să devină ea însăși o preocupare statornică și o componentă importantă a muncii educative curente desfășurate de cadrele didactice.

După ce *criterii* vom putea preciza *eficiența* orelor de informare politică ? Vom lua astfel în considerare : amploarea și calitatea cunoașterii faptelor, datelor, fenomenelor din realitatea social-politică (multilateralitatea acestora, echilibrul dintre componentele vieții interne și internaționale etc.) ; comunicarea curentă într-un limbaj politic adecvat, mereu mai larg (în raport cu nivelul general de pregătire) ; efortul și priceperea de a desprinde ceea ce este esențial, de a interpreta și explica sensurile și semnificațiile, de a determina cauzele și consecințele, de a desprinde concluzii și învățăminte, aplicații posibile, ca dovezi ale nivelului de înțelegere a fenomenelor social-politice ; constanța stabilitatea interesului față de realitatea social-politică (în ce măsură caută să se edifice, pun întrebări) ; priceperea de a se informa, de a folosi și a valorifica sursele de informare ; capacitatea de a exprima un punct de vedere personal, o atitudine, de a lua poziție, implicit — calitatea, orientarea justă, militantă a acesteia ; participarea activă la dezbateri — frecvența și calitatea intervențiilor personale, priceperea de a susține argumentat o idee, de a demonstra, de a combate ceea ce este negativ ; capacitatea de asumare a unei răspunderi și contribuția reală în activitatea obștească și de organizație ; măsura în care se sprijină pe cunoștințele de cultură generală pentru aprofundarea cunoașterii social-politice și, în același timp, măsura în care valorifică informația politică pe care o dețin în planurile multiple ale activității lor școlare și extrașcolare.

Cum poate afla profesorul *elementele de progres* ale elevilor săi în această privință și cu ce *instrumente* ? Cea mai la îndemînă cale și cel mai eficace mijloc sau instrument de apreciere îl constituie *observarea directă, sistematică* și *continuă* a elevilor, a fiecăruia în parte, în chiar procesul activității, în pregătirea și desfășurarea orelor de informare politică. Găsim în manifestările concrete, în comportamentele elevilor, de la o întîlnire la alta și pe ansamblul unui an școlar, răspunsuri la cele mai multe dintre preocupările noastre privind progresele înregistrate : cît îi interesează ?, ce știu ?, cum văd ei lucrurile ?, cît au înțeles ?, cum gîndesc ? cît sînt de activi ? etc. Desigur, putem apela și la alte mijloace, *la sondaje simple*, pentru a putea cunoaște mai în detaliu unele aspecte. Se poate aplica, de exemplu, un chestionar de interese, care, deși simplu și ușor de prelucrat, oferă multiple relații despre orientarea elevilor în raport cu realitatea social-politică.

O raportare a elevilor la asemenea criterii și modalități, într-un singur moment, fie el și final, deci după parcurgerea unui trimestru sau an școlar, nu ar fi îndeajuns de edificatoare, în acest sens impunîndu-se o *evaluare continuă*, pas cu pas, pe parcursul întregii școlarități.

Bunici — părinți — copii*

Cîți dintre noi nu ne-am apropiat de tainele cerului citind cu aviditate lucrările de popularizare scrise de vestitul astronom francez Camille Flammarion. Și cine nu știe că invidioșii lui colegi de breaslă i-au adăugat numelui, care și azi a rămas mare și este rostit cu stimă, epitetul — vulgarizator.

Scriitorul George Nestor, cînd s-a hotărît să elaboreze schițele din volumul pe care-l recenzăm, nu s-a temut că le va micșora valoarea literară, dacă va face concesii pedagogului George Nestor, care pleda pentru ideea imprimării unor direcții educative evidente în substanța acestora.

El nu s-a temut, desigur, nici de aceia care se vor grăbi să-i eticheteze schițele drept „didacticiste". De altfel, există precedente de prestigiu capabile să curme definitiv o asemenea controversă: **Poemul pedagogic** de A.S. Makarenko este deopotrivă reclamat și de literatură și de pedagogie, iar **Cartea pentru părinți** a acestuia este o scară mai mare a lucrării **Bunici-Părinți-Copii.**

Trecînd peste aportul de frumusețe — de toată lumea cunoscut — al unor scriitori ca I. Creangă, G. Coșbuc, M. Sadoveanu și alții la elaborarea unor cărți de citire, am putea, de asemenea, vorbi de sporul frumusețe și interes pe care l-au adăugat virtuțiile literare ale lui Mehedinți, Giurescu, Panaitescu, Otetea, manualelor de geografie sau de istorie scrise pentru uzul liceenilor.

În plus, cine nu știe că acum mai bine de nouăzeci de ani, încercînd să dea răspuns întrebării „... are sau nu arta o misiune moralizatoare „?" Titu Maiorescu scria: „...da, arta a avut întotdeauna o înaltă misiune morală și orice adevărată operă artistică o îndeplinește[1].

Este evident — lectura atentă a volumului ne-o dovedește — — că autorul a urmărit să supună atenției cititorului o suită de situații cu implicații educative posibile în sfera bunici-părinți-copii și să-l invite la meditație. Astfel, în **Flori pentru bunicuța** și în **Copilul și soarele** ne întîlnim cu întrebarea: Cine-i învață pe copii să vorbească?, în **Pantofi pe covor** un ginere grosolan și absurd se împiedică de un bunic folositor (făcea piața) și devotat nepoatei (avea grijă de ea în lipsa părinților), în **Ochelarii**, un tată, mîndru de „inteligența" odraslei, încurajează ironiile acesteia la adresa bunicii, în **Cutia cu rulmenți** și în **Al treilea la masă** obiectul meditației îl constituie bănuiala nedreaptă și neîncrederea, pentru ca în **Iulia**, în **Getuța** și **Zdreanță** să fie ridiculizat orgoliul orb al unor părinți sau bunici.

Așadar, în cîteva pagini, cu talent scriitoricesc capătă contur și viață cîte un conflict cu implicații pedagogice. De aceea, cititorul, cîștigat de la prima pagină, parcurge cu plăcere și folos întregul volum.

Nu putem încheia fără să menționăm interesantul eseu **De ce-i iubim pe bunici**, scris și el cu înaltă profesionalitate și delicată sensibilitate poetică de Romeo Dăscălescu. Menit să servească drept **cuvînt introductiv**, datorită valorii pedagogice și literare, similitudinii problematice și concepției fundamentale, el capătă atribute de parte complementară și se înscrie organic în volumul pe care-l prefațează.

Prof. Augustin Macarie

* George Nestor, **Bunici-Părinți-Copii**, Ed. didactică și pedagogică, București, 1977

[1] **Comediile d-lui I. L. Caragiale** (1885).

PUTEREA DE AUTOCUNOAȘTERE A GRUPULUI ȘI DEZVOLTAREA MORALĂ A PERSONALITĂȚII ADOLESCENȚILOR

Tehnica sociogramei cifrate

CĂTĂLIN MAMALI

Orientarea din ce în ce mai directă a psihologiei, a psihologiei-pedagogice, psihologiei sociale și în general a științelor sociale spre caracterul activ, creator al realității umane, spre studierea tendinței de *autorealizare*, spre *cunoașterea* și *stimularea* efortului de autoeducare a personalității, este însoțită de o revoluție corespunzătoare în plan metodologic. Mai precis, renunțarea la modelul „mecanicist" asupra personalității în favoarea modelului „umanist" a fost însoțită și de un proces de trecere de la metodele de studiu manipulative, care tratau personalitatea ca pe un obiect oarecare de studiu, spre metodele de tip participativ și coparticipativ, spre metodele care recunosc și stimulează capacitatea de cunoaștere și autocunoaștere a personalității.

Această orientare se face din ce în ce mai mult prezentă în studiul grupului mic, în studiul funcțiilor educative ale acestuia și, bineînțeles, în studiul comportamentului cognitiv al personalității. Am utilizat această perspectivă în abordarea unor aspecte ale relației dintre calitatea cîmpului cognitiv al microgrupului și educarea morală a personalității adolescenților. Mai precis, am încercat să studiez ce relație există între gradul de intercunoaștere manifestat între membrii grupului și reducerea șanselor de apariție a *comportamentului duplicitar în relațiile interpersonale*. Acest obiect este strîns legat de presupunerea că realizarea funcțiilor educative în grupurile mici în general și în grupurile de adolescenți în special este dependentă nu numai de obiectivele grupului, de componența acestuia, de stilul de conducere, ci și de gradul de autocunoaștere al grupului privit în integralitatea sa.

În același timp, am urmărit să elaborez o tehnică adecvată de stimulare și instrumentalizare a capacității de intercunoaștere existentă la nivelul întregului grup.

Obiectivele urmărite

Din punct de vedere teoretic, studiul încearcă să precizeze funcțiile diferitelor procese și stiluri cognitive care se manifestă în compartamentul interpersonal, în educarea unor trăsături morale la adolescenți (în reducerea șanselor de manifestare a dublicității în comportamentul interpersonal). Sub acest aspect, studiul își propune să abordeze relația dintre evoluția gradului de intercunoaștere la nivelul întregului grup, evoluția *morală a grupului și a membrilor care-l* compun.

Teza marxistă conform căreia : „Dezvoltarea individului este determinată de dezvoltarea tuturor celorlalți indivizi, cu care acesta se află în relații directe" [1], implică un proces complex de interacțiune între evoluția individului și evoluția relațiilor în care el este angrenat. Calitatea relațiilor sociale

1. Marx și Engels despre educație și învățămînt, Editura politică, București. 1960, p. 129.

nefiind doar o simplă condiție pentru dezvoltarea individului ci un factor care o poate influența direct. La nivelul microgrupurilor, caracteristicile membrilor, tipul și calitatea relațiilor pot deveni pentru toți membrii grupului atît obiect de cunoaștere cît și obiectiv de acțiune. Din acest punct de vedere, se poate afirma că **eficiența acțiunilor întreprinse de membrii unui grup, cît și de grup privit în integralitatea sa, în vederea obținerii unui anumit comportament al grupului, depinde și de gradul de intercunoaștere existent la nivelul grupului respectiv.**

Neglijarea educării capacității de autocunoaștere a unui grup, mai ales în cadrul grupurilor de adolescenți, poate să conducă la o scădere a puterii educative a grupului.

Din punct de vedere practic, studiul încearcă să rezolve următoarele obiective : a) perfecționarea mijloacelor de „introducere" în grupurile studiate a informației obținută pe cale științifică, în așa fel încît să fie diminuate „efectele secundare" negative ; b) găsirea unor mijloace de stimulare și instrumentalizare a status-ului de observator natural al grupului, în scopul reducerii condițiilor cognitive care favorizează manifestarea comportamentului interpersonal duplicitar.

Subiecții

Studiul a fost realizat pe un număr de 4 grupuri de elevi din clasele terminale ale unor licee de specialitate. Cele patru grupuri erau formate din elevi provenind de la școli diferite din întreaga țară, care se aflau în tabăra de parașutism sportiv din județul Iași. Două grupuri erau formate din băieți și două din fete. Numărul subiecților din fiecare grup varia între 9—10 persoane.

Metodele utilizate

Ca metode s-au utilizat : interviul nou-dirijat ; test sociometric pe două criterii de alegere, cu număr limitat de alegeri (3) și respingeri (2), de asemenea, s-a utilizat și un test de percepție complet (fiecare trebuia să se pună pe rînd în locul tuturor celorlalți subiecți și să ghicească alegerile și respingerile emise de fiecare dintre ei). În ultima fază a experimentului, am folosit tehnica sociogramei cifrate, la care ne vom referi pe larg mai tîrziu.

Calitatea cîmpului cognitiv interpersonal și semnificația morală a componentelor sale

Cît de bine se cunosc membrii unui grup ? Care sînt procesele cognitive care participă la acest proces ? Cum folosesc și pentru ce folosesc membrii grupului capacitatea lor de a-i cunoaște pe ceilalți ? În ce măsură și din ce motive fac publică sau nu cunoașterea lor despre ceilalți ? Iată numai cîteva întrebări care privesc relația dintre calitatea cîmpului cognitiv interpersonal și unele dimensiuni morale ale comportamentului interpersonal.

Personalitatea adolescentului se caracterizează și printr-un proces de evoluție morală. Odată cu procesul maturizării bio-psiho-sociale, personalitatea cunoaște și o serie de stadii de dezvoltare morală. O primă analiză a evoluției morale a personalității a fost realizată de Jean Piaget [2], care a urmărit acest proces mai ales prin raportul dintre „practicarea" normelor și „conștientizarea" regulilor în jocul copiilor. Studii ulterioare au evidențiat stadiile specifice de dezvoltare morală pe care le parcurge adolescentul (Kohlberg) [3] sau relația dintre maturizarea socială și nivelul de interacțiune interpersonală [4].

Avînd în vedere această perspectivă stadială, **studiul comportamentului moral trebuie să țină seama de acele condiții care pot favoriza sau întîrzia evoluția morală a adolescentului.** Mai precis, **dezvoltarea morală a adolescentului nu poate fi tratată în afara calității relațiilor interpersonale și nici în afara gradului de intercunoaștere existent la nivelul grupurilor în care trăiește adolescentul.**

Întinderea și calitatea procesului de intercunoaștere de la nivelul grupului poate influența atît ritmul cît și sensul evoluției morale a personalității. Manifestarea unor comportamente contrare moralei socialiste, trăirea unor stări de inechitate reale sau iluzorii, existența unor fenomene de simulare sau disimulare (ca aspecte negative) sînt condiționate de calitatea procesului de intercunoaștere existent între membrii grupului, și în ultimă instanță, de nivelul de autocunoaștere la care a ajuns grupul

În acest complex proces de autocunoaștere a grupului, pentru a delimita semnificațiile lui morale, sînt necesare cîteva distincții care se originează în dublu status cognitiv al oricărei persoane aflată în cîmpul interacțiunii personale : statusul de observat și statusul de observator. Aceste distincții sînt :

— **gradul de transparență** * al persoanei și grupului (măsura în care o persoană

2. Piaget Jean, **Le jugement moral chez l'enfant**, Paris P.U.F., 1964, p. 2—25.
3. Kohlberg L., Gilligan C., **The Adolescent as a Philosopher, The Discovery of the Self in a Postconventional World**, in **Twelve to Sixteen: Early Adolescence**, J. Kogan, R. Coles (eds), New York, 1972, p. 159
4. Sullivan, C.E. Grant M.Q., Grant Jr., **Development of interpersonal maturity: Application to Delinquency**, in Psychiatry 1957, p. 20.

* Conceptul de transparență a fost elaborat de R. Tagiuri. Semnificația acestui proces se dezvăluie mai complet prin studierea procesului complementar de — transpătrundere (vezi C. Mamali, **Tehnica de măsurare și reprezentare grafică a capacității de transpătrundere a relațiilor interpersonale**, în **Metode și tehnici de sociologie**, Ed. didactică și pedagogică București 1970, p. 174—180). O abordare din punct de vedere filozofic și etic a conceptului de transparență în relație cu modelul personalității comuniste este realizată de Bellu, N., **Aparență și transparență: Modelul omului comunist.** Revista de filozofie nr. 8/1971

și relațiile ei interpersonale sînt cunoscute de ceilalți membri ai grupului) ;
— **capacitatea de transpătrundere** a unei persoane sau grup (măsura în care o persoană cunoaște persoanele cu care se află în interacțiune și relațiile interpersonale ale acestora) ;
— **tendința de autodezvăluire** a persoanei și grupului (măsura în care o anumită persoană tinde să prezinte celorlalți lucrurile pe care ea le cunoaște despre ea însăși și spațiul ei social) ;
— **gradul de permisivitate la cunoaștere** a unei persoane (măsura în care o persoană se expune voit procesului de cunoaștere exercitat asupra ei de alte persoane).

Nu toate aceste procese cognitive au aceeași valoare morală. De exemplu, este diferită valoarea morală a cunoașterii de către membrii grupului a unei aprecieri părtinitoare efectuată de o persoană din grup (transparență și transpătrundere) decît autodezvăluirea de către persoana respectivă a caracterului părtinitor al aprecierii efectuate de ea. Din acest punct de vedere consider eronată reducerea problematicii cognitive a personalității morale doar la dimensiunea transparență. În procesul formării personalității și a dimensiunilor morale a acesteia, **un rol important îl are capacitatea de cunoaștere a grupului, care, dublată de o atitudine corespunzătoare, reduce șansele apariției unor fenomene de simulare sau disimulare.**

Faptul că aceste procese cognitive nu au aceeași semnificație morală ne permite o ierarhizare a valorii lor morale, începînd cu simpla transparență și terminînd cu tendința de autodezvăluire : **cu cît șansele transparenței propriului comportament sînt mai mici cu atît valoarea morală a autodezvăluirii este mai mare.**

Aceste tipuri sînt date în ultimă instanță de dinamica dublului status cognitiv de observat și observator pe care-l are fiecare persoană în raport cu toți ceilalți membri ai grupului.

Toate aceste procese cognitive pot influența comportamentul moral al membrilor grupului. În relațiile interpersonale pot să apară diferite situații de încălcare a unor valori morale acceptate. O astfel de valoare frecvent apreciată de tineri în cadrul relațiilor interpersonale este **sinceritatea.** În cazul comportamentului preferențial interpersonal, nerespectarea acestei valori duce la un **comportament duplicitar.**

Pentru a avea o imagine mai clară asupra comportamentului interpersonal duplicitar, vom prezenta cîteva situații, care privesc atît relațiile directe dintre două persoane cît și relațiile acestora cu alte persoane :

— **A** îl respinge pe **B,** dar îi comunică acestuia contrariul.
— A îl respinge pe B, dar în relația lui cu **C** arată atracția față de **B.**
— **A** știe că **B** este ales de **C,** dar îi comunică lui B contrariul.

După cum se vede, comportamentul duplicitar implică atît nivelul relațional propriuzis cît și reflectarea acestuia în conștiința participanților la interacțiune.

Motivația relațiilor interpersonale variază foarte mult, așa cum s-a arătat în literatura noastră de specialitate, în funcție de status-ul sociometric al elevului respectiv [5]. În abordarea acestei probleme, am încercat să surprindem, în primul rînd, procesele cognitive care le însoțesc și mai puțin, în această etapă, motivele care le generează. Trebuie menționat totuși că din interviurile purtate a reieșit că apariția comportamentului duplicitar este în general susținută de o **motivație extrinsecă** a relației interpersonale, în care celălalt este tratat doar ca mijloc.

Evoluția temeiurilor morale [6] ale sociabilității este condiționată de un complex de factori și condiții, ea fiind caracterizată și de un raport specific între transparența alegerilor și transparența respingerilor interpersonale.

Evoluția capacității de autocunoaștere atît la nivelul persoanei cît și a grupului are o influență importantă asupra efectelor educative ale comportamentului interpersonal. Analizînd mai ales problema clișeului dihotomic, I. Radu susține, în mod justificat, ideea corelației dintre „o percepție lucidă a propriului statut în colectiv" și valoarea educativă a acestei lucidități [7].

De fapt în literatura de specialitate din țară întîlnim o preocupare frecventă pentru efectele educative ale metodelor utilizate în cunoașterea imaginii reciproce a membrilor grupului [8].

Această orientare metodologică și teoretică unitară aduce în discuție problema relației dintre cunoașterea științifică și cunoașterea comună, problema modului de **reintroducere** în realitatea studiată a informației obținute pe cale științifică din această realitate.

Cercetarea grupurilor mici în special și a *realității sociale nu duce și nu trebuie să* conducă la o stocare de informații deținute asupra unui grup dat, în afara acelui grup, ea trebuie să le întoarcă grupului (realității studiate), în folosul acestuia. Dar „comunicarea rezultatelor în grupul studiat trebuie

5. Radu M., Martin V, Ioniță M., Predescu A., **Teoria grupurilor și cercetarea colectivelor școlare,** Ed. didactică și pedagogică, București, 1974, p. 141—161.
6. Matei, C. M., **Sociabilitatea și temeiurile ei morale în colectivele școlare,** Ed. didactică și pedagogică, București, 1973, p. 259.
7. Radu I., **Clișee și adevăr obiectiv în cunoașterea elevilor,** în **Opțiuni școlare și pregătirea pentru muncă,** Ed. didactică și pedagogică, București, p. 44.
8. Zapan Gh., **Metoda aprecierii obiective a personalității,** Analele româno-sovietice, seria Pedagogie, psihologie, nr. 3/1957; Radu I., **Psihologie școlară,** Ed., științifică, București, 1974, Zlate M, **Psihologia socială a grupurilor școlare,** Ed. politică, București, 1972; Neculau A., **Colectivitatea școlară mijloc de învățare socială, în Tineret, cercetare, acțiune,** București, 1977.

să respecte totdeauna normele deontologice, avîndu-se în vedere acțiunea de feed-back a efectului Floyd Mann [9].

Prin ce mijloace se poate reîntoarce, în grupul de elevi, informația obținută de la membrii grupului asupra relațiilor interpersonale fără a produce efecte disfuncționale? Încercînd să răspundem la această problemă practică, am elaborat o tehnică care ajută la prezentarea în grup a rezultatelor testului sociometric.

Tehnica sociogramei cifrate

Tehnica elaborată pleacă de la tehnica devenită clasică a testului sociometric și face parte din categoria largă a tehnicilor de introducere în cîmpul investigat a rezultatelor cercetării.

Tehnica elaborată se numește **tehnica sociogramei cifrate** și are următoarea structură de bază :

a) Se aplică un test sociometric (atît pentru determinarea structurii preferențiale, cît și acurateții percepeni acestei structuri — privind testul de percepție) asupra unui grup ;

b) Se construiește sociograma pe baza preferințelor exprimate ;

c) Se înlocuiește în cadrul sociogramei, în mod sistematic, fiecare nume real, cu o cifră sau un nume fictiv ;

d) se prezintă grupului respectiv sociograma sub forma ei cifrată. Se solicită fiecărui membru al grupului să indice cît mai exact care sînt corespondenții reali din grup ai persoanelor simbolizate în sociogramă — deci **se cere fiecărui membru al grupului să descifreze sociograma respectivă ;**

e) membrilor grupului li se pot prezenta simultan mai multe variante de sociograme ale structurii preferențiale a grupului — dintre care doar una singură să corespundă structurii preferențiale reale. În acest caz, în primul rînd, sarcina care va fi dată membrilor grupului va fi aceea de a depista care dintre cele **n** sociograme prezentate reflectă cel mai exact relațiile din grup, iar apoi după ce ei s-au oprit la una dintre acestea (fie varianta reală, fie o variantă fictivă) li se va cere să o descifreze.

Această tehnică permite în același timp determinarea mai exactă a imaginii membrilor grupului asupra structurii interpersonale de ansamblu a grupului și constituie un mijloc de educare a capacității de cunoaștere a relațiilor preferențiale interpersonale din grup.

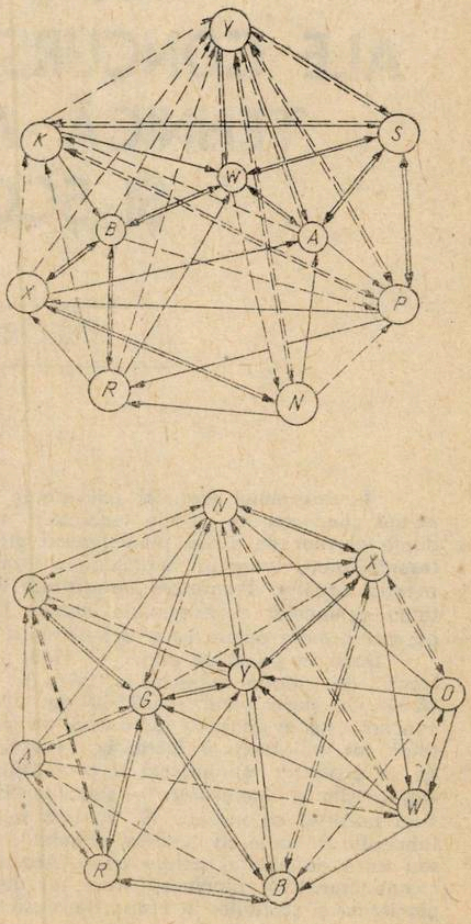
Această tehnică poate fi folosită implicit și în dezvoltarea comportamentului cognitiv care, prin calitatea lui, poate influența atît comportamentul moral al personalității cît și recepționarea stării de echitate de la nivelul grupului.

Această tehnică instrumentalizează capacitatea de autocunoaștere a grupului, mărind, conform terminologiei lui Luft, aria cvadrantului deschis în detrimentul cvadrantelui orb, ascuns și necunoscut — la nivel de grup.

Fără a reda sub formă de concluzii, considerăm că perfecționarea proceselor de intercunoaștere la nivelul grupului constituie un mijloc de dezvoltare treptată a unui climat de încredere reciprocă, de fundamentare rațională a acesteia, utilitatea încrederii fiind justificată și de imposibilitatea unei persoane de a cunoaște cu mijloace proprii (în mod direct) — totalitatea factorilor, evenimentelor sub incidența cărora stă succesul sau eșecul acțiunilor proprii, sau acțiunilor care privesc propria persoană.

Dat fiind faptul că scopul acestui studiu a fost, în primul rînd, de ordin teoretico-metodologic, rezultatele obținute sînt prezentate, în primul rînd, pentru exemplificarea tehnicii. Practic, fiecare membru a celor patru grupuri a primit o foaie cu două sociograme (vezi fig. 1), dintre care una (în acest caz cea de sus) era cea reală. Remarcăm că indicarea sociogramei reale a fost realizată de :

— 8 membri din grupul I (volumul grupului = 10)



9. Chelcea S., **Chestionarul în investigația sociologică**, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1975, p. 127.

— 8 membri din grupul II (volumul grupului = 9)

— 4 membri din grupul III (volumul grupului = 9)

— 6 membri din grupul IV (volumul grupului = 9)

De remarcat faptul că din totalul celor 11 elevi care nu au indicat corect sociograma grupului lor, 8 dintre aceștia au avut indicile de transpătrundere sub medie pe ansamblul grupului.

În prima fază a experimentului, subiecților nu le-au fost confirmate decît presupunerile lor corecte asupra alegerilor emise, treptat s-a trecut la confirmarea omisiunilor pozitive (alegeri nepercepute) și apoi au fost prezentate iluziile care înlocuiau în plan imaginar o alegere cu o respingere.

Atît din punct de vedere metodologic cît și deontologic, **rămîne încă neprecizată problema consecințelor educative ale unor conflicte interpersonale.**

Care dintre acestea, cînd și cum pot fi aduse în cîmpul de conștiință al grupului și cu ce efecte ?

Instrumentalizarea capacității de autocunoaștere a grupului nu conduce și nu trebuie să conducă la o anihilare artificială a conflictelor existente, ci la mărirea treptată a ariei informaționale, care poate ajuta în mod egal toți membrii grupului în judecarea în cunoștință de cauză a propriei situații în grup, precum și a situației de ansamblu al grupului.

VALORI FORMATIVE ALE CONCURSULUI DE CREAȚIE TEHNICĂ A PIONIERILOR ȘI ȘCOLARILOR

Dr. GHEORGHIȚA FLEANCU

În ansamblul formelor utilizate în activitatea pionierească un loc bine determinat ocupă concursul de creație tehnică a pionierilor și școlarilor. Menit să dezvolte în rîndurile elevilor de vîrstă pionierească dragostea pentru activitatea tehnică, creativitatea, inventivitatea, concursul îmbrăcînd o formă atractivă, interesantă, a captat de la început atenția copiilor. Progresele înregistrate an de an de către acest concurs, prin diversitatea domeniilor — exigențele impuse, recompensele acordate și expozițiile realizate — exercită o mare putere de atracție asupra tinerelor generații.

Dacă la prima sa ediție, în 1968, acest concurs a reunit 634 de participanți și 175 lucrări de creație tehnică, în 1976, la cea de-a IX-a ediție a sa, a numărat peste 48 000 de participanți și 32 000 de lucrări. Creșterea interesului copiilor pentru acest concurs este evidențiată nu numai de indicii cantitativi menționați, ci mai ales de calitatea tot mai bună a lucrărilor prezente și selecționate. Așa, de pildă, în 1976, de la expoziția republicană a concursului, la care s-au prezentat 379 lucrări din cele mai reușite și interesante — selecționate de expozițiile organizate la nivel județean — s-au brevetat ca invenții 19, au fost selecționate pentru a fi omologate și introduse în fabricația de serie ca material didactic — 16, iar 14 lucrări au fost selecționate ca jucării sau truse de montaj pentru copii. Aceste realizări sînt și efectul activității consiliilor, a comandamentelor pionierești care au depus eforturi susținute pentru antrenarea tuturor pionierilor și școlarilor la etapa de masă a acestui concurs, în lumina prevederilor Progra-

mului de măsuri pentru aplicarea hotărîrilor Congresului al XI-lea al partidului și ale Congresului educației politice și al culturii socialiste, cu privire la acțiunea pentru stimularea participării maselor la activitatea de creație științifică și tehnică din cadrul Festivalului național „Cîntarea României".

Această validare se înscrie pe linia tradiției căutărilor unor soluții simple și ingenioase la diferite probleme ale practicii, statornicită deja în rîndul participanților. Despre această trăsătură a micilor tehnicieni români, vorbesc, de pildă, atestările date unor lucrări prezentate la „Tîrgul internațional de invenții al elevilor", de la Tokio, în anii 1972 și 1975. Înșeși denumirile lucrărilor respective indică orientarea spre practică a pionierilor participanți : „Instalație de semnalizare automată a scurgerilor de gaze din conducte", „Dispozitive de control al lucrărilor de aritmetică la elevii mici", „Bocanci cu lanternă pentru turiști", „Valiză cu sistem de alarmă".

I. Contribuții la familiarizarea copiilor cu munca

1. Creativitatea tehnică a copiilor și activitatea umană

1.1. Implicați în activitatea socială de pe poziția status-ului propriu, pionierii participanți la concurs vădesc, pe lîngă un anumit nivel al cunoașterii diferitelor domenii, preocuparea de perfecționare a activității oamenilor, a calității acesteia. Aparate și dispozitive prezentate la edițiile concursului de-a lungul anilor, constituirea la pionieri a interesului pentru munca oamenilor, pentru posibilitățile tehnice de ameliorare a rezultatelor ei în condițiile societății moderne atestă eficiența concursului. Citîm, în acest sens, lucrările : „Aparat pentru determinarea poluării apelor naturale și reziduale", „Sistem cibernetic automat pentru irigarea terenurilor agricole", „Dispozitiv pentru tăierea feritelor", „Controlauto", „Dispozitiv pentru comutarea automată a energiei electrice din sistemul de iluminat în consumul industrial", „Aparat pentru măsurarea grosimii acoperirilor metalice" ș.a.

Pentru sporirea calității muncii omului, copiii întrezăresc „sisteme", dispozitive și „aparate" care, nu se pot concepe în afara unor unelte perfecționate, moderne, cum ar fi : „Strungul universal", „Ciocanul de forjat electric", „Ciocanul cu arc (ojax) etc., la care ei se gîndesc.

1.2. Interesant ni se pare faptul că activitatea umană este surprinsă în cele mai variate ipostaze, nefiind neglijat nici sectorul gospodăresc (Ex. : „Mașină de spălat farfurii", „Mașină de spălat și curățat legume și fructe" etc.).

Deosebit se reflectă în preocupările creației tehnice a copiilor problemele învățăturii, dorința lor de a facilita, optimiza și de a accelera acest proces. Despre aceasta vorbesc lucrări ca : „Aparat pentru învățarea tablei înmulțirii", „Verifix", „Televizor didactic", „Dispozitiv automat pentru verificarea formei ecuațiilor de gradul al II-lea", „Examinator cibernetic" ș.a.

După cum sugerează înșeși denumirile acestor instrumente prin care tehnica ar putea sprijini procesul învățării, generația actuală a pionierilor și școlarilor se preocupă de sporirea eficienței muncii lor prin asocierea intuiției cu cuvîntul, prin eliminarea timpilor cheltuiți pentru repetiții și verificări slab productive, prin apelul la virtuțile tehnicii, care pot suplini — pe anumite dimensiuni — efortul și energia umană.

1.3. O grijă deosebită se constată la copii pentru punerea tehnicii în slujba apărării integrității omului și condițiilor sale de viață, pentru folosirea cuceririlor tehnico-științifice în domeniul securității muncii și păstrării bunului obștesc. Acest lucru se confirmă prin prezentarea la fiecare ediție a concursului a unui număr însemnat de aparate, dispozitive etc., orientate în direcția menționată. Semnificative ni s-au părut, în acest sens, lucrările intitulate : „Avertizor de inundații", „Tub de absorbție pentru gaze toxice", „Sistem automat pentru stingerea incendiilor", „Detector de radiații" ș.a.

Preocupările pentru problematica muncii în societatea actuală și viitoare, pentru diversele sectoare de activitate și instrumente de lucru, pentru calitatea produselor muncii și învățăturii atestă în planul cunoașterii pionierilor un univers bogat, ancorat în realitate și animat de perspectiva dezvoltării. Concursul reprezintă un bun prilej de stimulare a proceselor și intereselor cognitive la copil și, în același timp, un mijloc eficace de exersare practică, constructivă, de manifestare a imaginației și gîndirii creatoare într-unul din cele mai însemnate domenii — munca.

2. Viitorul — preocupare constantă a pionierilor tehnicieni

Ca generație tînără a societății contemporane, pionierii se pregătesc pentru a intra în viață capabili să răspundă exigențelor crescînde ale epocii, ale viitorului. Remarcabil ni se pare faptul că pionierii încep să conștientizeze transformările deosebite pe care omenirea le va realiza în viitor în toate domeniile de activitate. Cu fantezie și intuiție, pornind de la realitate și ajungînd cu imaginația dincolo de dimensiunile actuale ale acesteia, copiii își reprezintă cum vor arăta în viitor (după părerea lor), așezările, mijloacele de transport, instrumentele de sprijinire și pregătire a omului în conformitate cu cerințele respective. Astfel, în lucrări ca : „Oraș spațial", „Macheta unui șantier naval al viitorului" macheta „Buzău în anul

2000", „Vehicul spațial de transport" ș.a. se evidențiază ingeniozitatea, dorința copiilor de a se implica în proiectarea și construcția noilor așezări umane, a căilor de comunicație.

Desigur, faptul că electronica, cibernetica, automatica vor deține ponderi însemnate în configurarea societății viitoare este astăzi un adevăr însușit de către mulți pionieri. Această convingere transpare în interesante lucrări propuse la concurs, cum sînt : „Robot" „Dispozitiv electronic pentru lansări de rachete", „Electroamfibie purtătoare-lansatoare de rachete", „Automobil electric telecomandat", „Releu electronic de tip fotografic" ș.a.

Gîndindu-se la unele necesități mai urgente, mai acute pentru marea masă a oamenilor muncii, copiii și-au imaginat modele și machete funcționale interesante, ca : „Radiotelefon portabil", „Picupul radio-receptor", „Ceas cu comandă program", „Alimentator multicanal stabilizat și autoprotejat la scurtcircuit" etc.

Chiar dacă propunerile tehnice aplicative cu care copiii vin în întîmpinarea viitorului nu pot fi preluate de practică, ele valorează ca sugestie, ca preocupare. De asemenea, importanța lor constă și în rolul stimulativ pe care-l au, în faptul că atrag atenția și altor copii, precum și a celorlalte generații asupra necesității de a gîndi cutezător, temeinic și din timp la problemele viitorului.

S-ar cuveni ca adulții care îndrumă creația tehnică a copiilor să sublinieze mai bine legăturile practice și teoretice între activitatea actuală și viitoare a oamenilor, astfel încît lucrările axate pe aspecte ale muncii în viitor să fie mai veridice, mai strîns legate de cerințele concrete, ai căror germeni se conturează încă în prezent.

3. Elementele ludice, de *LOISIR* în creația tehnică pionierească

Prezentate mai ales în cadrul „Atelierului fanteziei" — secție distinctă a concursului — lucrările tehnice ale pionierilor dedicate jocului, loisir-ului se grupează, de regulă, pe două coordonate, și anume :

3.1. Scenele dinamice și jocurile inspirate din povestiri, povești, basme, pentru pionierii din ciclul primar sînt deosebit de atractive, de apropiate. Acționînd dispozitivul care imprimă mișcarea, copilul se simte oarecum și el implicat în acțiune, în subiect, transformîndu-se din spectator sau auditor într-un fel de regizor al acțiunii.

Aparatele, mașinile, instrumentele dedicate activităților de timp liber, imaginate și construite de pioniere vădesc preocupări deosebite pentru recreare, plimbare și agrement, poate și ca o expresie a dorinței arzătoare a copiilor de a petrece mai multă vreme în aer liber, de a îmbina mai bine acțiunile statice și de interior cu acțiunile dinamice, organizate în natură. În sprijinul acestor afirmații menționăm lucrări sugestiv intitulate, ca : „Sanie cu motor", „Cart Vifor-2", „Motoreta Micron", „Robot pentru informare turistică", „Vehicul pe pernă de aer", „Automobil-Pionier T", „Instalație pentru iluminarea corturilor ș.a.

Tot în categoria lucrărilor de acest gen se înscriu și cele destinate unor activități plăcute, interesante, de destindere, cum sînt : „Muzicuță electronică", „Undiță de pescuit electronică", „Orgă electronică" etc.

3.2. Instrumentele destinate investigării și orientării în teren, în timp și spațiu — prezentate de pionieri în cadrul concursului — relevă înclinația spre căutare, spre descoperire și redescoperire a copiilor. Un anumit romantism al descifrărilor situațiilor noi și dificile, bucuria dată de găsirea unor soluții adecvate, optime pentru rezolvarea diferitelor probleme etc., animă pe micii tehnicieni atrași de acest domeniu captivant. Lucrări, ca : „Emițător pentru „Vînătoare de vulpi", „Amplificator de audiofrecvență", „Sesizor de prezență", „Aparat pentru proiecția preparatelor microscopice" etc., sînt indici ai dorinței de investigație, de cercetare a adevărului, efectuate de copii cu toate mijloacele și mai ales cu cele oferite de tehnica modernă.

Oglindirea jocului și a modalităților interesante de petrecere a timpului liber în creația tehnică a pionierilor și școlarilor reprezintă un fenomen specific, imprimat de particularitățile psiho-fizice ale vîrstei. În această perioadă, îmbinarea elementelor de muncă-învățătură și joc în cadrul activității generale a copilului — chiar dacă treptat ponderile înclină spre muncă și învățătură — nu elimină jocul. Prezența jocului în acest context dobîndește însă un caracter specific, elementele de joc asociindu-se cu plăcutul și utilul, cu încercarea de realizare a unei aspirații, a unui vis.

II. Contribuții la integrarea socială și moral-civică a generației tinere

1. Activitatea tehnică — factor activ al integrării sociale.

1.1. Îmbinarea creativității tehnice individuale, de grup și de masă în cadrul concursului, reprezintă o preocupare importantă. În diferitele sale etape (de masă, de comună, oraș, municipiu — sector, județeană și republicană). Concursul oferă nenumărate prilejuri pentru îmbinarea activității creatoare individuale de grup sau de masă.

Activitatea tehnică individuală se poate obiectiva fie în lucrări realizate de la început pînă la sfîrșit de către un singur pionier, fie în detalii sau părți care se asamblează în aparate, dispozitive, machete, mașini etc. la înfăptuirea cărora au concurat mai mulți pionieri. În ambele cazuri, activitatea tehnică individuală a pionierilor nu se produce izolat, ci beneficiind de influența directă sau indirectă a colectivului pionieresc, a adulților care-i îndrumează. Pionieria sprijină creația

tehnică individuală, copiii care manifestă capacități deosebite în acest domeniu, îngrijindu-se de promovarea talentelor încă de la această vîrstă. Totodată, prin forme variate, interesante, accesibile, militează pentru implicarea efortului individual în cel colectiv, spre o deplină valorificare a potențialului creativ al maselor de copii.

Activitatea tehnică de grup asigură, de regulă, performanțe sporite determinate de: numărul mai mare de soluții și propuneri, puterea crescută de selecție, coeficientul sporit de siguranță și precizie a deciziilor, reducerea treptată a duratei necesare rezolvărilor propuse, posibilitatea diviziunii muncii, a stabilirii corelațiilor rapide. Creativitatea de grup stimulează colaborarea și cooperarea în toate etapele acestui proces: „orientarea, pregătirea, analiza, ideația, incubația, sinteza și evaluarea"[1].

Activitatea tehnică de masă a pionierilor și școlarilor reunește în cadrul unor acțiuni complexe investiții individuale și de grup sincronizate în lumina scopului urmărit, al fazelor indicate de tehnologia muncii respective. Cooperarea stimulînd colaborarea de gîndire concretizată în proiecție (schițe, planuri etc.) și colaborarea de execuție a diferitelor operațiuni sudează însuși colectivul pionieresc, îi sporește coeziunea moral-politică, îl angajează în acțiuni de muncă social-utilă. „Lucrul în grup" devine un mod curent de activitate în cercurile tehnico-aplicative, în acțiuni de masă cu caracter tehnico-științific.

1.2. În scopul integrării generaționale și sociale a copiilor, concursul trecînd prin diferitele sale etape, selecționează cele mai valoroase lucrări, care incorporează elemente ale progresului tehnic contemporan, fără a crea o izolare între premiați și masa pionierilor. Dimpotrivă, ideea de concurs a generat și a cultivat o emulație, interesul constant pentru știință și tehnică, ea fiind larg asociată cu acțiunea de masă. Interesant este să menționăm că aceste acțiuni de masă au îmbrăcat diferite forme, ca „Festivalul științei și tehnicii pionierești" (Galați), „Mitingul aviatic și nautic al pionierilor" (Mamaia), „Pionieri în știință și tehnică" (Brașov) — acțiune destinată copiilor din mediul rural ș.a.

Conexat cu alte concursuri de aero, navo și rachetomodeliști, de radiogoniometrie, de carting etc., concursul a stabilit relații concrete de lucru între copii, a abordat teme majore comune preocupărilor tuturor copiilor patiei. În cincinalul afirmării plenare a revoluției științifico-tehnice, pionierii și școlarii — în bună măsură datorită și concursului respectiv — dovedesc interes, pasiune, angajare, pe măsura forțelor, pentru cunoașterea și aplicarea în viață a programului tehnic.

Uniți și prin aceste preocupări, pionierii se cunosc mai bine între ei, se bucură de rezultatele pozitive obținute de diferite colective în domeniul științific-tehnic, în cercuri și echipe, fac schimb de experiență, participă la demonstrații practice, iau parte la acțiunile de apreciere a lucrărilor în jurii, propagă în rîndul întregii lor generații dragostea pentru muncă și creație, încrederea în puterea științei și tehnicii. La formarea și dezvoltarea conștiinței generației din care fac parte, la conștientizarea forței și coeziunii generaționale, a menirilor pe care actuala generație de copii le va avea în societatea noastră, fără îndoială, un aport specific are și activitatea pionierească în întregime, implicit activitatea tehnico-aplicativă. După cum se știe, în pionierie manifestarea creativității tehnice a copiilor se desfășoară în condițiile colaborării și îndrumării de către tineri uteciști și de către adulți, care intervin ca participanți cu mai multă experiență, ca animatori în jurul unor idei avansate ale științei și tehnicii moderne. Această conlucrare a copiilor cu adulții, uneori criticată pe motivul lipsei de originalitate a pionierilor, înrîurește de fapt cît se poate de favorabil asupra celor mici, copiii avînd certe nevoi de orientare, de sprijin, esențialul constînd, în primul rînd, nu în performanțe remarcabile, în cantitate, ci în efecte educative, morale corespunzătoare.

În sprijinul integrării sociale tot mai active a pionierilor, concursul prevede ca cele mai valoroase lucrări selecționate la Expoziția republicană, să participe la expoziția etapei finale pe țară a acțiunii pentru tru stimularea participării maselor la activitatea de creație științifică și tehnică din cadrul Festivalului național „Cîntarea României", organizată la București, cu prilejul „Săptămînii științei și tehnicii românești".

Coparticiparea pionierilor la competiția inteligenței tehnice a minții și a mîinilor face ca aceștia să fie primiți cu grijă în marea mișcare a tuturor celor care doresc să sprijine construcția noii noastre societăți printr-un aport creativ, util.

Conceput în strînsă legătură cu cerințele pe care societatea noastră le pune în fața tinerelor generații, concursul prin distincțiile și premiile pe care le oferă — trofeele „Brățara de aur", „Rampa de lansare", „Mîini de aur", „Orizont 2000" ș.a. — prin secțiile sale (de electronică, automatică, cibernetică, electromecanică, mecanică și mecanizarea agriculturii, aparate și instrumente didactice, radio și televiziune, protecția muncii, modelism, machete de construcții și „Atelierul fanteziei"), introduce generațiile de copii în problematica deosebită a muncii din etapa actuală, la realizarea căreia contribuie întregul nostru popor. Prin obiectivele stabilite, concursul concură la promovarea valorilor moral-civice, orientarea școlară și profesională a pionierilor și școlarilor în concordanță cu înclinațiile și resursele creative ale fiecăruia, precum și cu cerințele dezvoltării social-economice a localităților, județelor, a țării. Astfel, alături de alte forme care concură la integrarea

[1] A. Osborn, **L'imagination constructive. Principes et processus de la pensée créative et du brainstorming**, Paris, Dunod, 1959.

pionierilor în preocupările și aspirațiile propriei lor generații, la integrarea socială activă în idealurile, năzuințele, normele și faptele morale ale întregii noastre societăți, concursul se impune ca o formă eficientă, interesantă, cu multiple valențe formative.

Valorile formative ale concursului de creație tehnică pentru pionieri și școlari nu pot fi redate exhaustiv în limitele acestui studiu. Ele nu pot fi însă nici exagerate, concursul acționînd asupra personalității copilului în contextul întregului sistem de forme și metode promovate de Organizația Pionierilor în vederea pregătirii pentru muncă, viață și creație a tinerei generații.

SITUAȚIA ELEMENTARĂ DE EDUCAȚIE POLITICĂ

NICOLAE VINȚANU

Cercetător științific principal la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Încercarea de a găsi elementele stabile, repetabile ale proceselor, ale fenomenelor este o țintă specifică pentru cunoașterea științifică. Efortul este vizibil în ultimele decenii și în domenii care pînă atunci păreau exclusiv aparținînd hazardului. Exemplul clasic este stabilirea unui permanent al limbajului natural, unde străduințile cercetărilor s-au concentrat asupra identificării regulilor și structurilor elementare (așa-zișii atomi lingvistici), în virtutea cărora acesta se produce și funcționează.

Teoria educației, după convingerea noastră, se află la începutul încercărilor de a surprinde repetabilul, stabilul în acțiunea de formare și dezvoltare a personalității. La nivelul instrucției, evident, practica și teoria au ajuns la adevăruri certe în privința cunoașterii elementelor procesului de învățare. S-au elaborat și strategii de învățare, cum este cea herbartiană, cu ajutorul căreia generații de-a rîndul au fost instruite. În pedagogia contemporană se duce o aprigă luptă pentru înnoirea didacticii, mergîndu-se adesea, în dorința de inovație, la negarea vechilor tehnologii de instrucție și educație, cărora li se impută pasivismul, excesul de memorizare etc.

Există în cunoașterea științifică unele principii sau mecanisme comune, cum le denumește J. Piaget. Între acestea se numără și așa-zisul principiu al relativității, aplicabil nu numai în fizică, ci în întreaga activitate de cunoaștere prin concept. Potrivit acestuia, orice nouă teorie formulată în dezvoltarea științei, orice principiu nou descoperit în cunoaștere include teoriile sau principiile anterioare ca un caz particular. Este vorba de pătrunderea în profunzimea fenomenelor sau proceselor și, pe baza acesteia, formularea de noi teorii explicative, care, evident, conțin pe cele anterioare, dar le depășesc.

Educația, după cum se știe, este atît o acțiune practică, un proces de cunoaștere, cît și creștere, dezvoltare, progres. Adică o creație (educația creează oameni din ceea ce la început erau doar ființe biologice) implicînd știință și artă și o acțiune eficientă, implicînd tehnică (ansamblul de instrumente, reguli și procedee pentru transformarea ființei biologice în ființă umană, socializare etc.)

Modernizarea teoriei educației înseamnă implicit modernizarea tuturor laturilor. Totuși, demersul științific este de natură să poten-

țeze cel mai mult pe celelalte două, pentru simplul motiv că, oricît de mare artist sau tehnolog ar fi un educator, în absența cunoașterii profunde, a elaborării unui model complex asupra fenomenelor educației, el nu va putea merge prea departe. În felul acesta limita cunoașterii științifice a fenomenului educației este implicit în limita artei și tehnologiei educatorului.

Dacă educația este acțiune practică, proces de cunoaștere și creație, la care am mai putea adăuga proces de comunicare, proces de valorizare etc. și, întrucît fiecare dintre acestea posedă în conținuturile lor raporturi simple, constante și repetabile, înseamnă că și educația trebuie să posede astfel de caracteristici ,deoarece întregul se regăsește în parte și partea în întreg. Această constatare ne permite să formulăm o idee, și anume : **educația este un proces și un produs rezultat în urma interacțiunii unor situații elementare de educație.**

Termenul de **situație elementară de educație** nu este poate bine ales. El însă vrea să semnifice că, așa cum orice acțiune este rezultatul joncțiunii dintre agent, obiect al acțiunii, situație și realizare [1], și educația implică o structură elementară, un raport primar, o situație de bază în absența căruia nu se poate produce. Situațiile de învățare, de educație sînt multiple : de exemplu, un copil învață din greșelile anterioare, dar și ale altora, învață din simplă dojană sau din pedeapsă mai gravă, învață dintr-o carte sau din ceea ce-i spune profesorul, colegul de bancă sau din ceea ce aude în tramvai, pe stradă etc.

Didactica herbartiană ne spune că instrucția copilului se face prin situații precis delimitate în succesiunea lecției[2] : pregătirea (profesorul reamintește elevilor cîteva idei sau experiențe trecute) ; prezentarea (profesorul prezintă fapte noi, folosind mijloace pentru demonstrarea semnificației acestora) ; compararea și abstractizarea (primele două trepte îl pun pe elev în situația de a afla noi fapte ; pentru a le putea înțelege, elevul trebuie să le compare cu cele anterioare, să le asocieze acestora, producîndu-se totodată operația de abstractizare) ; generalizarea (elevul, reținînd elementele comune din faptele și informațiile prezentate de profesor, ajunge la principiile sau generalitățile acestora) ; aplicația (noile principii și noțiuni prezentate sînt extinse la fapte noi sau la rezolvarea de probleme).

Teoriile contemporane ale învățării încearcă să ducă mai departe formulările herbartiene. Astfel, Thorndike formulează fapte cu raporturi primare intervenite în învățare, între care : exercițiul, repetiția și efectul joacă rolul cel mai important.[3] Pentru C. L. Hull[4] învățarea este produsul impactului între receptor și un stimul energetic, iar pentru Skinner, o operație condiționată[5]. Ei încearcă să prefigureze și condițiile necesare producerii unei situații de învățare, identificîndu-le în : comportament stabil, disponibilități de întărire, disponibilități de răspunsuri[6], ajungînd la precizarea că cel mai eficient program de întărire implică elaborarea gradului și modelelor de comportare. Acestea sînt de altfel și principiile învățării programate sau efectuate cu ajutorul mașinilor de învățat.

Cercetările noi de psihologie aduc cîteva elemente importante pentru conturarea altor aspecte legate de situația elementară de învățare. Între acestea, unele elemente interesante aduce K. Levin. În cercetările psihologice efectuate cu decenii în urmă se emisese ideea existenței unui cîmp psihologic, care desemna întreaga lume psihologică a unei persoane la un moment dat[7]. Așa s-a extins apoi conceptul, identificîndu-se un cîmp teoretic, un cîmp de cunoaștere etc. K. Levin aduce ca determinări noi ale cîmpului psihologic două elemente : topologicul (poziția) și vectorul psihologic (mișcarea forțelor într-o structură topologică). Efortul rezidă în conceperea relațională a realității psihologice, în termeni de relație a persoanei cu mediul[8]. Așa se ajunge la conceptul de spațiu de viață, reprezentat ca interacțiune dintre persoană (individ), mediu și o zonă potențială de transformări.

Din această perspectivă se obține și o structură a persoanei, în spațiul de viață ale cărei componente ar fi : cunoștințe, abilități, modele de gîndire și de referință, scopuri, tensiuni personale, performanțe, mijloace de acțiune etc. Desigur, aceste accepții pot fi discutabile. Din punct de vedere al teoriei marxiste, individul este în primul rînd o ființă socială, după cum psihicul uman este preponderent format sub acțiunea socialului. Totuși, K. Levin vine să sublinieze că nici cîmpul psihologic și nici spațiul vieții nu sînt identice la toți indivizii. Raportat la teoria învățării, aceasta înseamnă că nici în clasă — la școală — cîmpul psihologic și spațiul de viață nu este identic pentru toți elevii, deși, aparent, date fiind cadrul școlar identic, activitățile relativ identice, am fi tentați să credem că nu stau așa lucrurile. Ca atare, nici topologia și nici vectorii psihologici — ca să folosim limbajul lui K. Levin — nu sînt identici.

Astfel de precizări ne ajută să ne facem o imagine mai complexă despre educație și învățare. Educația nu e numai un proces de asimilare, de interiorizare, de formare, ci și unul de restructurare, generalizare, schimbare în relațiile stabilite între elev și mediu (social, familial etc.). Totodată, priceperile, de-

[1] I. Tudosescu, **Structura acțiunii sociale**, Ed. politică, București, 1972, p. 115.
[2] M. L. Brigge, **Learning Theories for Theachers, Harper Bow New York 1968.** p. 42 și urm.
[3] **Idem**, p. 55.
[4] C. L. Hull, **Principles of Behaviar**, Appeleton Century Crofts, 1943, p. 71.
[5] B. F. Skinner, **The Behaviar of Organism**, Appelton Century Crofts, 1938, p. 6.
[6] B. F. Skinner, **Cumulativ Record**, Appeleton C Crofts, 1959, p. 152. și urm.
[7] M. L. Brigge, **Op. cit.** p. 177.
[8] **Idem**, p. 181.

prinderile, habitusul, nu sînt altceva decît învățare realizată, capabilă de a se putea lucra cu ele. Învățarea, ca de altfel procesul de educație în ansamblu, este și un transfer de probleme, care implică achiziția de abilitate, de îndemînare, înțelegeri și atitudini ale subiectului în situații tipice de influențare. Ca atare, orice încercare de prezentare a modului în care se poate înfățișa o situație elementară de educație trebuie să includă toate aceste determinări.

Situația elementară de educație este, din punctul nostru de vedere, un complex de relații educative, prin care elevul învață, restructurează, practică și extinde cunoștințele, înțelegerea, priceperile, deprinderile, interiorizarea și modurile de a fi ale elevului. Desigur, nu putem avea pretenția de a da o definiție precisă a situației elementare de educație. Ea vine doar să sublinieze că, indiferent dacă vrem sau nu, educația se desfășoară după reguli și norme pe care teoria se străduiește să le pună în evidență. Și chiar atunci cînd ea se desfășoară spontan și inconștient (în sensul că legitățile ei nu sînt conștientizate), nu lipsesc structurile repetabile, din a căror ansamblare rezultă procesul și chiar produsul. Exemplul clasic este procesul de inițiere în activitățile sociale a tinerilor din societățile primitive, proces care se desfășoară după reguli precise, fără ca, atît tinerii, cît și educatorii să fie conștienți de aceste structuri.

Desigur, explicitarea înțelesului situației elementare de educație implică numeroase disocieri și determinări, poate controversa pro și contra. Este și firesc, deoarece descoperirea unei structuri fundamentale în educație nu e o operație simplă și nici ușor de realizat. Poate vom aduce unele noi precizări despre acest „atom" al educației în prezentarea modului în care o didactică modernă a educației politice își imaginează o situație elementară.

Din punctul nostru de vedere, situația elementară de educație politică constă într-o relație între persoane cu parcurgere a unei experiențe necesare constînd în schimburi de activități sociale. Orice situație elementară de învățare poate fi descrisă sub trei aspecte principale : structura (configurația relațiilor dintre educat — educator), procesul (interacțiunile concrete între activități), conținutul (încărcătura, formația și informația ce o conține). Vom încerca să analizăm pe rînd fiecare element.

Un exemplu frecvent citat de situația educativă, sub raport politic, este participarea elevului la viața organizației de pionieri sau U.T.C. sau la conducerea clasei. În acest caz structura situației de învățare ar putea fi identificată în următoarele : relația copilului *cu grupul, cu organizația, cu activitatea* acesteia și cu propriile sale convingeri sau atitudini. În interiorul structurii putem deosebi relații între aspirațiile grupului (ale clasei) și cele ale elevului, între cunoașterea colectivă și cea individuală, între regulile de acțiune specifice grupului și cele ale elevului, între aprecierile și scopurile urmărite de colectivitatea respectivă și de către elev, între mijloacele de realizare preconizate de colectivitate și cele preconizate și de elev.

La prima vedere s-ar părea că între acestea nu poate fi decît identitate. Rezultatele cercetărilor noi în psihologie, am văzut că pun în evidență diferențele și nu doar identitățile, fiecare copil sau tînăr învățînd politica sau socialul pe calea lui proprie. Unitatea de acțiune nu este una aritmetică, o însumare de gînduri, scopuri, acțiuni și motivații, ci una structurală. Aceasta semnifică existența unei structuri fundamentale, adică a uneia în jurul căreia gravitează toate celelalte. În cazul de mai sus, structura fundamentală o putem identifica în relația elev-grup la nivelul semnificației, al perceperii corecte a ceea ce înseamnă activitatea respectivă pentru ambele elemente ale acțiunii.

Dar nici semnificația nu poate fi o copie, o identitate absolută. Mai degrabă este vorba de realizarea semnificației politice în acțiunea la care participă elevul și interiorizarea acesteia de către elev cu mijloacele, experiențele, sentimentele proprii. În felul acesta învățarea nu este o repetare a unor mișcări sau cuvinte, ci a unor semnificații rezultate în urma unei acțiuni pornite din motivații, scopuri care nu-i sînt străine și cu mijloace *pe care el, elevul le folosește cotidian.*

Elementul nou care intervine ni se pare a fi tocmai reliefarea momentului creator și nu cel al imitației. Copilul, tînărul se educă sub raport politic, nu imitînd pe adult, ci creînd pentru el semnificația politicului, evident, îndrumat de adult, beneficiind de înțelesurile, strategiile și mijloacele puse la îndemînă de experiența adultului.

Arătam că orice situație elementară de educație politică este un proces alcătuit din dinamica interacțiunilor dintre structurile mai sus-menționate. Elementele relației de educație politică — elevul și grupul social, elevul și profesorul (educatorul), elevul și activitatea politică la care ia parte — cunosc o dinamică specifică. Spre exemplu, relația profesor — clasă, în activitatea de învățare a noțiunilor de istorie modernă, cunoaște dezvoltări pe linia ascendenței. Nu este vorba doar de relația de transmitere a cunoștințelor de istorie (profesorul) și de receptare a acestora (de către elevi). Profesorul este o sursă de informații și de atitudini politice prin activitatea din clasă sau din afară de clasă. Ca atare, relația de educație în care este cuprins elevul nu poate fi o repetare continuă a tuturor faptelor și detaliilor, fiecare fapt fiind în felul lui unic și irepetabil, dinamica, procesualitatea situației elementare de învățare fiind evidentă.

Există aici o aparentă contradicție între caracterul de stabilitate al situației elementare de educație și caracterul procesual al acesteia. Permanența se referă tocmai la faptul că situația elementară are această caracteristică ,în absența căreia nu se con-

stituie ca atare, ci este un fapt de viață care poate avea influență educativă, însă nu în mod necesar. Situația elementară de educație implică o structură și o procesualitate precisă, care aduc după sine necesitatea și controlul sigur al transformărilor produse. Prin procesualitate, aceasta este un fel de „reacție" controlată care potențează transferul și restructurările posibile în ființa elevului, în atitudinile sale politice.

Probleme mai dificile ridică însă conținutul situației elementare de educație politică. Ar fi posibil ca la prima vedere, conținutul să se identifice cu structura acesteia. Structura însă este un ansamblu de relații între elementele ce intervin în situația elementară și care îi asigură stabilitate, o fac să fie relativ autonomă în raport cu alte situații de viață. Conținutul situației elementare de educație politică poate fi conținutul elementelor structurii care conferă specificul acesteia. Adică atît conținutul relațiilor ce se stabilesc aici, cît și mesajele, încărcătura transformatoare și totodată modificările de care este capabilă să le producă în viață, activitatea, conștiința și atitudinile elevului.

Conținutul situației elementare de educație ne pune în evidență faptul că aceasta în „stare naturală" nu se poate găsi decît spontan în activitatea cotidiană din clasă. Este vorba de faptul că de la sine, în virtutea întîmplării, nu se poate produce decît întîmplător. Aceasta, deoarece situația elementară de educație este un produs al teoriei, este o construcție deliberată a gîndirii, pentru a pătrunde în mecanismul educației politice, pentru a o organiza la un nivel superior. Rezultatul acesta se obține prin decelarea încărcăturii transformatoare a faptelor și evenimentelor politice, din spiritul de viață al elevului și apoi reconstruirea logică a acestora, în așa fel, încît transformările urmărite să se producă în mod necesar.

Încercarea de identificare a situației elementare de educație a dus la multiple puncte de vedere, mai ales în ceea ce privește conținutul acestora. Unii autori sînt de părere că aceasta trebuie să cuprindă neapărat conflictele, puterea, dreptul, solidaritatea, istoricitatea, omenia, ideologia etc.[9] Alții includ în situația elementară de educație politică interrelațiile apărute în luarea deciziilor și socializarea, care ar cuprinde la rîndul lor cunoașterea sistemului politic, achiziția atitudinilor, angajarea politică și loialitatea față de sistemul național.[10]

Din punctul nostru de vedere, situația elementară de educație politică este o acțiune bine conturată, care are următoarele caracteristici, după cum am văzut : este o relație de cunoaștere, de valorizare sau de comportare politică (de exemplu, munca voluntar-patriotică, excursia la locurile istorice, participarea la o adunare U.T.C. sau la un miting politic etc.) ; are un agent de acțiune (colectiv sau individual) ; presupune condiții, mijloace și norme precise de desfășurare, decizii, conducere, execuție, aprecieri și atitudine. Situația elementară, deci, nu se confundă cu un fapt oarecare (ex. : participarea la munca voluntar-patriotică), ci constă într-o suită de fapte care, toate luate împreună, alcătuiesc o unitate care asigură transformările necesare în cunoașterea, activitatea și atitudinea politică a elevului. Spre exemplu, pentru formarea atitudinii de responsabilitate politică este nevoie de punerea elevului în situațiile de a cunoaște conținutul și semnificația acesteia, a sentimentului respectiv, de exersare a acesteia, pînă cînd intră în cutele conștiinței și atitudinii politice.

---

[9] H. Giesecke, **Didaktik der politische Bildung**, Nene Ausgabe, Juventa Verlag, München, 1972, p. 119.

[10] **The Teaching of Politics**, B. D. Fleander Ed. London, 1969, p. 23 , și urm.

ORIENTAREA INTERDISCIPLINARĂ ȘI SPECIFICUL ISTORIEI CA OBIECT DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. ION ORGHIDAN
Cercetător științific principal la Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În profilul social-cultural al veacului nostru, — veacul științei și tehnicii revoluționare — orientarea interdisciplinară constituie o trăsătură dominantă. În cadrul acestei orientări, sub egida UNESCO au fost organizate seminarii internaționale, ca cele de la Nisa și Bouaké, în 1970, și numeroși oameni de știință, ca : J. Piaget, E. Jantsch, N. Ger-

hardt, Ed. Faure, B.E. Skinner, A. Lichnerowicz, R. G. Gureva, A. Clausse, J. Bousquet ș.a. au pus în lumină complexitatea și profunzimea problemei.

Pe plan național, orientarea interdisciplinară a înregistrat însemnate concretizări. Astfel, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice a organizat sub egida UNESCO, în anii 1970—1972, două importante Colocvii naționale cu participare internațională avînd ca tematică „Cercetarea interdisciplinară a învățămîntului" și „Prognoză, inovare și interdisciplinaritate în învățămînt". Lucrările științifice ale acestor Colocvii au fost publicate totalizînd un număr de 24 volume. Ele au fost apreciate în mod deosebit de Secretariatul UNESCO, care prin André Lestage, directorul secției Programe preciza : „Doresc să subliniez interesul excepțional prezentat de această publicație, care... constituie o contribuție importantă la cercetările din acest domeniu" [1]. De asemenea, în cadrul Laboratorului de analiză operațională și prospectivă a procesului de învățămînt s-au întreprins din 1970 cercetări în domeniul interdisciplinarității procesului de învățămînt. Numeroase studii au consemnat analizele științifice și cercetările întreprinse. Amintim, în acest sens, Colecția „Caietele Colocviului național de pedagogie", menționate mai sus, precum și lucrările[2] prof. Ștefan Bârsănescu, Stanciu Stoian, George Văideanu, Mircea Malița, Virgiliu Radulian, Pavel Apostol, Iulian Nica, O. Bădina, Emilian Dimitriu, Ion Orghidan și alții.

Conceptul de **interdisciplinaritate** vizînd interacțiunea între discipline, adică între sisteme de cunoștințe cu statut epistemologic și metodologic specific își are complementaritatea în variantele principale ale **pluridisciplinarității** (asociere de discipline înrudite), **multidisciplinarității** (asociere de discipline diferite) și **transdisciplinarității** (situarea în sistemul de referință al unei aceleiași axiomatici a mai multor discipline).

Optica interdisciplinară, în complementaritatea ei, pune în lumină un fapt esențial : asigurînd viziunea integrativă, înlăturînd unilateralitatea, promovînd convergența și colaborarea cerute de revoluția științifică și tehnică contemporană, ea implică însă în mod organic, statutul autonom epistemologic și metodologic al diverselor științe, interacțiunea dintre științe cerînd în mod necesar-logic existența de sine stătătoare a lor, ca structuri de cunoaștere și operativitate.

Dezvoltarea social-economică — confirmînd teza lui Lenin, că „dialectica lucrurilor creează dialectica ideilor și nu invers" [3] — a făcut ca știința să devină forță nemijlocită de producție și să constituie „un accelerator al istoriei". De asemenea, ea a pus pe prim plan rolul deosebit al învățămîntului ca factor al acestei dezvoltări și element constitutiv al procesului și a dus la considerarea învățămîntului ca „instituție productivă", *planificarea și includerea lui în planul* de dezvoltare a economiei naționale, școala elaborînd modele instructiv-educative în funcție de cerințele social-economice. Toate acestea au dus la evidențierea valorii deosebite ce o are „investiția în om", la necesitatea dezvoltării învățămîntului, a formării personalității multilaterale cerută de *epoca noastră* și posibilă numai printr-o abordare interdisciplinară a procesului instructiv-educativ.

Un factor prioritar al genezei și promovării opticii interdisciplinare îl constituie, de asemenea, revoluția științifică și tehnică, dezvoltarea fără precedent a științei. În adevăr, știința evoluînd în strîns raport cu dezvoltarea relațiilor de producție, în structura științei și tehnicii au apărut elemente noi de complexă valență. Acestea sînt : cercetarea de noi domenii ale realității (nuclear, cosmic etc.) ; apariția de noi științe (cibernetica, informatica, biofizica, biologia moleculară etc,) ; revoluționarea tehnicii de producție prin introducerea automatizării ; înaltul nivel de teoretizare și tehnicizare (îmbinarea cercetării fundamentale cu cea aplicativă ș.a.) ; revoluționarea tehnicii comunicațiilor ; reprofilarea profesiilor ; accelerarea exponențială a ritmului de dezvoltare (în aproximativ un deceniu s-a dublat volumul cunoștințelor științifice și a scăzut masiv timpul necesar aplicării invențiilor în industrie) ; s-a restructurat metodologia de cercetare (transferul interdisciplinar de metode, matematizare și logicizare, experimentarea de tip industrial etc.) ; a fost științifizată producția și tehnicizată cercetarea științifică (construirea și folosirea a diverse mașini electronice care lucrează pe bază de scheme logice simbolizate matematic, corespunzătoare aparatului logic-metodologic al științei respective etc.) ; a crescut preponderența muncii științifice colective ș.a.

Toate acestea au implicat dezvoltarea deosebită a cercetării științifice interdisciplinare și se observă astăzi, pe plan mondial și național o creștere remarcabilă a rolului acestei cercetări.

---

[1] V. George Văideanu, Pentru un program de inovare a învățămîntului, Revista de pedagogie, nr.1/1973.

[2] v. Șt. Bârsănescu, Unitatea Pedagogiei contemporane ca știință, E.D.P. 1976; Stanciu Stoian, Educație și tehnologie, E.D.P. 1972; M. Malița, Aurul cenușiu, 3 vol., Dacia 1971—1973; G. Văideanu, Cercetarea interdisciplinară, Forum 12/1970; I. Nica, Cercetarea Pedagogică, Rev., ped. 7—8/1974; E. Dimitriu, Prognoză, Inovare, Interdisciplinaritate, Rev. de ped. nr. 1 1973; G. Văideanu, Ion Orghidan, Direcții ale tehnologiei pedagogice românești contemporane, Rev. de ped. nr. 10/1975; V. Radulian, Contra insuccesului școlare E.D.P.. 1967.

[3] v. V. I. Lenin, Caiete filozofice, ESPLP, București, 1956, p. 56.

„Cercetarea științifică — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — este unul din principalele domenii de manifestare a geniului fiecărui popor, a gîndirii și capacității sale creatoare, iar poporul nostru a dovedit cu prisosință calitățile cu care este înzestrat, forța, talentul și capacitatea de a făuri mari valori științifice și culturale". [4]

Dezvoltarea fără precedent a științei și înaltul nivel al cercetării științifice au făcut necesară apariția unei discipline noi, **știința despre știință** (Science of science) obiectul ei constituindu-l știința însăși, cu structura, cu funcțiile și aparatul ei logic-metodologic, care sînt analizate interdisciplinar din variate puncte de vedere : filozofic, epistemologic, logic, psihologic, sociologic, economic etc.

Revoluția pedagogică, de asemenea, — însemnat factor al dezvoltării viziunii interdisciplinare — are drept conținut perfecționarea educației și învățămîntului, perfecționare concretizată într-un complex de fenomene de adîncă semnificație și rezonanță ca : intensificarea și amploarea reformelor de organizare a învățămîntului ; activitatea intensă de modernizare a mijloacelor și metodelor de învățămînt ; mărirea substanțială a fondurilor bugetare destinate educației ; creșterea masivă a populației școlare și ridicarea ponderii instruirii post-școlare; organizarea învățămîntului post-universitar și necesitatea înfăptuirii educației permanente; „explozia timpului liber" și trebuința imperioasă a introducerii unui sistem educativ corespunzător și altele. Revoluția pedagogică implică în mod necesar optica interdisciplinară și este de natură să contribuie — datorită importanței ei deosebite — la zămislirea posibilă a unei „noi civilizații" și a unei „noi umanități".

În țara noastră, forța motrice a progresului necontenit al școlii o constituie cerințele de dezvoltare ale societății noastre, marile realizări în construcția socialismului. În cadrul revoluției culturale se desfășoară o perfecționare de mari proporții a învățămîntului. Ea cuprinde atît structura cît și modernizarea procesului instructiv-educativ la nivel mondial, în conținut, mijloace și metode. Perfecționarea educației și învățămîntului cere impunerea pe prim plan în viziune interdisciplinară a unor elemente hotărîtoare cum sînt educația multilaterală cu mare valoare formativă, operațională ; gîndirea logică, euristică, flexibilă, explicativă, analogică și integrativă ; atitudinea activă, operativă ; interesul viu și motivația puternică ; inițiativa, creativitatea, munca independentă; simțul responsabilității ; decizia și rapiditatea ; stăpînirea tehnicilor de muncă intelectuală ; restructurarea planurilor și programelor de învățămînt ; cunoașterea și stăpînirea procesului de învățare; folosirea metodelor și tehnicilor moderne de învățămînt, ca mijloace audio-vizuale, învățămîntul programat etc. ; organizarea influențelor educative ; dezvoltarea metodologiei cercetării pedagogice; îmbunătățirea logic-metodologică a procesului de învățămînt în vederea selectării și asimilării creatoare a imensului bagaj de cunoștințe, spre a se putea asigura formarea corespunzătoare intelectuală și morală a tineretului etc.

În mișcarea pedagogică contemporană și în învățămînt, optica interdisciplinară își găsește multiple și variate **forme de manifestare și concretizare.** O găsim, astfel cu necesitate prezentă în : abordarea sistemică a învățămîntului, în relația învățămînt-cercetare-producție, în sistemul de referință al tehnologiei pedagogice contemporane — ce îmbrățișează componentele esențiale ca : activitatea tehnico-productivă, pregătirea pentru muncă ; educația permanentă ; pedagogia învățămîntului superior ; pregătirea și perfecționarea personalului didactic ; mijloacele moderne audio-vizuale de învățămînt ; instruirea programată ; materialul didactic ; metodele active ; relațiile educaționale și evaluarea. La nivelul științei și tehnicii moderne noua tehnologie pedagogică pune în lumină — în viziune interdisciplinară — aspecte dominante ca : tehnicile audiovizuale, metodele active-operaționale, metodele logice și matematice, demersul prospectiv-antropologic, relația educație-tehnică, relația educație-dezvoltare economică, planificarea învățămîntului, viziunea sistemică integrativă.

În anii construirii socialismului, în țara noastră, acest conținut de bogat registru al tehnologiei pedagogice este temeinic ilustrat, marcînd aportul creator al gîndirii pedagogice românești și ai învățămîntului nostru. În documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., [5] în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Conferința națională a cercetării științifice și proiectării [6], este elaborată o înaintată și cuprinzătoare politică a științei axată pe următoarele strategii : integrarea cercetării cu producția și cu învățămîntul ; asigurarea perfecționării continue a cunoștințelor în orizontul educației permanente ; punerea în lumină și potențarea — prin știință — a rolului omului de făuritor al istoriei ; caracterul anticipativ, prospectiv al cercetării științifice ; caracterul interdisciplinar și multidisciplinar al cercetării ; îmbinarea organică a cercetării fundamentale cu cea aplicativă ; valorificarea culturii autohtone și afirmarea științei românești pe plan național și mondial ; rolul științei în promovarea păcii și colaborării internaționale.

---

[4] Nicolae Ceaușescu, **România pe drumul dezvoltării construcției socialiste**, vol. I, Ed. politică, Buc., 1969, p. 227.

[5] v. **Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism.** Ed. politică, 1965; **Tezele Comitetului Central al P.C.R. pentru Congresul al XI-lea al P.C.R.**, Ed. politică, 1974; **Congresul educației politice și al culturii socialiste**, Ed. politică 1976.

[6] Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la Conferința națională a cercetării științifice și proiectării**, Ed. politică, București, 1974 .

în sistemul ei de referință promovarea spiritului științific și progresul științei ; spiritul de sinteză ; perfecționarea și inovarea învățămîntului ; orientarea și reciclarea profesională : flexibilitatea gîndirii și spiritul creator; instrucția și autoeducația ; munca în colectiv, educarea colaborării și a simțului social ș.a.

De o însemnătate deosebită este faptul că abordarea interdisciplinară departe de a fi uniformă, ea este în funcție de statutul autonom al disciplinelor științifice, de specificul lor epistemologic și metodologic. Aceasta determină ca abordarea interdisciplinară să se concretizeze în **tipuri de cercetare interdisciplinară** în raport cu diferitele discipline științifice și în **tipuri de optică interdisciplinară,** în raport cu obiectele de învățămînt.

Astfel, în domeniul istoriei, abordarea interdisciplinară este necesar să țină seama de specificul epistemologic și metodologic al istoriei ca știință și ca obiect de învățămînt. Istoria ca obiect de învățămînt ține seama și se bazează pe **logica istoriei** ca știință. Cercetările epistemologice și de logică a științei aplicate la știința istoriei îi descoperă un întreg specific, o logică a istoriei pe care — în sistemul de referință al **logicii pedagogice** [7] — logica obiectului de învățămînt respectiv este necesar **s-o aibă în vedere.** Amintim ca exemplificare numai cîteva trăsături ale acestui specific.

— Obiectul cunoașterii în știința istoriei este faptul istoric individual, unic, particular, concret, care este însă expresia concretă a esenței, a legității procesului istoric, — generalul fiind cuprins în particular și ilustrînd unitatea dialectică a generalului cu particularul.

— Reflectarea, observarea, faptului istoric nu este directă, nemijlocită și integrală ca în științele naturii sau ca în sociologie sau alte științe particulare, ci este indirectă și parțială făcîndu-se prin intermediul diverselor izvoare. Deși știință a faptelor, știință inductivă, ea nu este propriu-zis o știință de observație. De asemenea, în știința istoriei experimentul, propriu-zis, nu este posibil.

— Știința istoriei este o construcție sintetică, bazată pe generalizare și concretizare, ambele implicînd în mod organic sinteza.

— Generalizările sînt în știința istoriei un instrument de investigație, de cercetare.

— Metoda deductivă este în știința istoriei o metodă de descoperire.

Ținînd seamă de **logica istoriei ca știință, logica istoriei ca obiect de învățămînt** — în cadrul sistemului de referință al **logicii pedagogice** [7] — prezintă un specific și pune o problematică complexă relevînd aspecte interesante, de mare însemnătate, și punînd probleme importante ce pot deschide orizonturi noi metodologiei predării disciplinelor istorice.

Astfel, trebuie avut în vedere și analizat faptul că pentru elevi formarea noțiunilor istorice ridică mari dificultăți datorită tocmai specificului acestor noțiuni : caracterul lor extrem de complex, lipsa unei baze senzoriale, intuitive directe, fenomenele sociale trecute neputînd fi cunoscute nemijlocit, nici reproduse. Pe plan de învățămînt ele pot fi numai reprezentate prin evocare verbală și prin evocare imagistică, aceasta din urmă avînd în raport cu prima o mai redusă aplicabilitate. Nu mai puțin este necesar de avut în vedere că faptele istorice nu se pot simplifica, iar înlănțuirea cauzală și corelația lor sînt, uneori, mai greu de înțeles de elevi, care în mod frecvent substituie înlănțuirii cauzale pe cea cronologică luînd drept cauze a evenimentelor succesiunea lor. De asemenea, dificultăți mari prezintă și înțelegerea timpului istoric. Greutatea de a înțelege stadiile de dezvoltare ale societății fac pe unii elevi să nu distingă totdeauna, faptul istoric de evenimentul cotidian, să nu-l conceapă just și să modernizeze fenomenul istoric. Ei amestecă, în unele cazuri, într-o masă globală trăsăturile esențiale ale fenomenelor istorice confundînd, de exemplu, sclavia cu iobăgia și pe stăpînul de sclavi cu moșierul sau chiar cu capitalistul. Din astfel de cauze, pentru unii elevi învățarea istoriei se rezumă, adesea la memorarea mecanică — fără înțelegerea necesară — de date și nume.

Statutul autonom epistemologic și metodologic al istoriei ca știință și ca obiect de învățămînt impune — cu respectarea acestui statut specific — folosirea unui larg registru interdisciplinar implicînd cu necesitate, deopotrivă, aparatul de concepte și cunoștințe al sociologiei, economiei politice, geografiei, filozofiei, istoriei științelor, logicii, psihologiei, matematicii ș.a., — istoria fiind o disciplină de cuprinzător și profund orizont al cunoașterii umane și implicînd integral condiția devenirii și destinul uman.

Abordarea interdisciplinară impune însă aplicarea ei în mod științific, adică cu respectarea specificului epistemologic și metodologic al disciplinei respective, în speță al istoriei. Altfel, ea devine o falsă abordare interdisciplinară, o greșită optică interdisciplinară ducînd atît la alterarea conceptului științific de interdisciplinaritate, cît și la antrenarea unei discipline ca remorcă a alteia și la transformarea ei în ceva străin de ea (de ex. : sociologizarea, psihologizarea istoriei etc).

Înfăptuirea opticii interdisciplinare în învățămînt face necesară aplicarea unor demersuri metodologice operative, cum sînt :

— corelarea și integrarea cunoștințelor, ca primă treaptă a abordării interdisciplinare ;

— introducerea în cadrul de referință al clasei școlare, prin cabinetele de științe sociale, a sistemului instructiv-educativ al mun-

[7] Ion Orghidan, **Logica pedagogică și perfecționarea învățămîntului,** Revista de pedagogie nr. 1/1970.

cîi pe grupe, ca modalitate de realizare a viziunii interdisciplinare.

Corelarea și integrarea cunoștințelor, ca și abordarea interdisciplinară frontală și integrală au deschise concomitent două căi de reciprocă completare :

— activitatea continuă, în acest sens, de-a lungul predării întregului curs de istorie, a profesorului de istorie, care prin natura disciplinei sale trebuie să aibă un larg orizont cultural, — în pregătirea sa universitară de specialitate putînd fi introduse și una sau două materii secundare de completare ;

— realizarea — la intervale cerute de natura și logica desfășurării cursului de istorie — a unor tematici de sinteză susceptibile de tratare în viziune interdisciplinară și dezbaterea lor în cabinetele de științe sociale — cu participarea și a profesorilor de alte discipline —, pe echipe interdisciplinare, în sistemul instructiv-educativ al grupelor de muncă școlare.

Cea de-a doua cale de înfăptuire în ansamblu a opticii interdisciplinare a învățămîntului impune, în mod necesar, introducerea sistemului instructiv-educativ al grupelor de muncă școlare. [8]

Cerință necesară în contextul dezvoltării științei și tehnicii contemporane, factor de progres al științei și învățămîntului, abordarea interdisciplinară înfăptuită în mod just este de natură să contribuie la realizarea unei multilaterale școli a încadrării tineretului în viața profesională și socială, a integrării școlii cu viața.

[8] Ion Orghidan, Sistemul instructiv-educativ al muncii pe grupe, Rev. ped. nr. 9/1971; Relație clasă școlară-grupă de muncă, în vol. Pregătirea pentru muncă, Alexandria 1971.

„PE-UN PICIOR DE PLAI..." (Necesitatea insistării, în școală, asupra treptei de decodare elementară lingvistică în analiza textului literar)[1]

TATIANA SLAMA-CAZACU

0. Analiza textului literar implică diferite trepte — mai mult sau mai puțin cronologice — de decodare (vezi mai jos) și modalități diverse de abordare (analiză stilistică, de tematică literară, de încadrare istorică a operei și a scriitorului etc.)[2]. Procesul instructiv-educativ trebuie să se refere la toate aceste trepte, care duc la receptarea corectă sau integrală a textului. Iar diversele discipline care se ocupă cu studiul teoretic al acestui proces ar trebui să aibă în vedere și scopul aplicativ de a oferi reguli și criterii pentru efectuarea adecvată a acestor analize.

1.0. Am arătat încă de mult[3], că orice act de receptare, chiar în comunicarea banală, implică o serie de trepte de decodare, care,

[1] Prima prezentare a datelor experimentale s-a făcut la masa rotundă „Receptarea textului poetic", organizată în cadrul „Grupului Român de Lingvistică Aplicată" (ianuarie 1977).

[2] Dezvoltarea de ordin teoretic se publică într-un articol de mai strictă specialitate (**Treapta decodării lingvistice în receptarea textului literar**, „Studii și cercetări lingvistice", 1977.

[3] **Limbaj și context**, București, Ed. științifică, 1959, p. 266 urm., 288 urm.; și **Introducere în psiholingvistică**, București, Ed. științifică, 1968, p. 70 și urm.

ca proces psihologic, se realizează foarte rapid : a) prelucrarea informației la nivelul sensorial brut — „auzirea" sau „vederea" unui text ; **b)** decodarea perceptuală — sunetele ca foneme etc. ; **c)** decodarea lingvistică—semantică, gramaticală etc. — ; **d)** interpretarea în funcție de diversele niveluri contextuale, etc.[4]

În cele din urmă are deci loc, întotdeauna, un proces de **interpretare.**

1.1. Cu atît mai mult, actul receptării textului literar nu este complet decît cînd se realizează și treapta interpretării[5], la care se adaugă receptarea conținutului propriu-zis, a „mesajului scriitorului", și receptarea evaluativă de efect stilistic, general artistic etc.

1.2. Dar subliniind din nou faptul că **toate** treptele sînt indispensabile pentru a se ajunge la interpretarea corectă, mă voi opri aci la treapta **decodării lingvistice,** fără de care nu se poate interpreta faptul stilistic și în general textul literar (dar care nu poate fi nici ea izolată de interpretarea contextuală). Acesta este un adevăr atît de banal, încît este omis, de obicei, în practica școlară (iar adesea chiar și în practica de exegeză a textelor literare, în realizarea recitalurilor, a emisiunilor de radio sau televiziune, etc.)[6]. Uneori, se invocă chiar, în critica sau istoria literară, cazul unor poezii în care efectul stilistic se realizează tocmai prin inserarea unor cuvinte necunoscute, „create" (vezi, de pildă, Ion Barbu), care ar opera numai prin efectul sonor sau forța evocatoare, de „structură deschisă" etc. Acesta, însă, este un caz special, de care nu ne putem ocupa aci[7]. De altfel, din diverse motive (între altele, tocmai pentru că acest efect de evocare nu operează numai prin pura sonoritate, ci prin asocierea ei cu cuvinte cunoscute sau în general cu un sens care se cere desprins din analiza lingvistică a restului textului), aceste cazuri nu constituie un argument împotriva necesității imperioase de a se înțelege în primul rînd sensul lingvistic al elementelor textului literar, prin cunoașterea „nucleului semnificativ de bază"[8] al cuvintelor, expresiilor, mijloacelor de legătură sintactică etc. Aceasta cu atît mai mult, cînd este vorba despre cuvinte-cheie (în care se cristalizează sensul întregului text) sau forme gramaticale ierarhic mai importante în text.

1.3. În practica lecturii (pentru cititorul comun) sau în practica școlară — pentru elevi —, tocmai pentru că se „prinde" din context un sens vag referitor la cuvinte sau expresii necunoscute (aplicîndu-se, deci, greșit „principiul adaptării în context)[9], ori pentru că se citește, se reține, se repetă apoi **mecanic** un text, treapta decodării lingvistice a textului nu este efectuată complet.

Următorul exemplu este concludent, pentru că arată nu numai cum se „fosilizează" în sistemul lingvistic individual al unei persoane expresii cu semnificații greșite, dar și că în textul poetic rămîn lacune în decodarea lingvistică datorită unei receptări mecanice. (Exemplul este reprezentativ deoarece se pot cita și alte cazuri, referitoare la alte limbi, ceea ce denotă că fenomenul este general și că nu este legat numai de o practică didactică dintr-un anumit loc). Marcel Cohen[10] relata că o tînără folosea „cuvîntul" **canjelu,** cu privire la copii („Est-il **canjelu** ce petit" !), atribuindu-i semnificația de „rotofei" (în franceză : „potelé"). Prin intervenția lingvistului s-a descoperit că așa-numitul „cuvînt" provenea dintr-o greșită înțelegere a unui vers din cunoscuta fabulă a lui La Fontaine, **La laitière et le pot au lait** („Lăptăreasa și oala cu lapte") : **Il était, quand je l'eus, de grosseur raisonnable** („Era, cînd l-am avut, de mărime potrivită"). Este vorba despre o aglutinare greșită **(quand-je-l'eus** „cînd l-am avut" → **canjelu),** precum și despre o asociere sonoră cu **pot-au-lait,** identificat cu **potelé** „rotofei", și o asociere de sens cu celelalte cuvinte din text. Evident, receptarea poeziei, la vîrsta cînd s-a petrecut procesul respectiv, nu putea denota decît o receptare mecanică, de vreme ce persoana înțelesese că era vorba despre o „lăptăreasă" și un „copilaș rotofei", iar nu un „ciubăr cu lapte".

Aș adăuga numeroase alte exemple, culese de la copii preșcolari care, învățînd pe de rost poezii **nedecodate la nivelul lingvistic,** deformau sensul și evident erau departe de a putea înțelege „mesajul poetic"[11].

2.0. Aceste fapte, care nu sînt izolate, constituie un punct de plecare pentru experimentul pe care îl voi expune mai departe și pentru ideea că în cursul lecturii unui text literar sau înainte ca acesta să fie dat pen-

---

[4] Vezi **supra,** nota 2.

[5] Vezi și **Introducere în psiholingvistică,** ed. cit. (**Stilistica și psiholingvistica,** pp. 169, 172 urm.)

[6] Astfel, din neînțelegerea inițială a sensului unor cuvinte din textele literare de bază, se ajunge la denaturări semantice, ca, de pildă, tocmai aceea a cuvîntului tipic propus aci discuției: **plai** (la televiziune și radio, în ultima vreme, se fac expuneri sau se recită texte literare compuse ad hoc, în care se repetă diverse expresii eronate, neconforme cu sensurile acceptate ale cuvîntului, cf. nota 14 —, care pot duce, în contexte neclare, la confuzii).

[7] Vezi nota 2.

[8] Vezi nota 3.

[9] T. Slama-Cazacu, **Principiul adaptării la context,** „SCL", 1954, nr. 1—2, p. 201—245.

[10] M. Cohen, **Observations sur les dernières persistances du langage enfantin,** în **Psychologie du langage,** Paris, Alcan, 1933, p. 392.

[11] T. Slama-Cazacu, **Relațiile dintre gîndire și limbaj în ontogeneză,** București, Ed. Acad., 1957, pp. 168, 351, 364, 371. Vezi și: **Probleme ale dezvoltării limbii române ca limbă maternă în grădinițe și în primele clase elementare,** în **Educația intelectuală a copiilor preșcolari** [Culegere editată de „Revista de pedagogie"], București, 1975, pp. 11—12.

tru memorizare ori supus analizei literare, este absolut necesar să se asigure mai întîi decodarea corectă la nivelul lingvistic a acelui text.

Pare cert că în general în şcoală se explică mai întîi diversele cuvinte[12] dintr-o poezie sau un text în proză care se analizează şi, de asemenea, că îndeosebi în cazul claselor mai mari nu se pot întîlni în textele analizate la şcoală multe cuvinte necunoscute. Deoarece aveam certitudinea (bazată pe observaţii în timpul predării în şcoală, dar şi cu privire la modul de exprimare al elevilor[13] şi al altor persoane) că nu se întîmplă astfel, am recurs la un experiment.

2.1. Este vorba despre un experiment-pilot, care are un caracter tipic prin familiaritatea textului precum şi a cuvîntului şi expresiei), prin loturile de subiecţi folosite şi prin marea frecvenţă a răspunsurilor de aceeaşi categorie ; el are deci o valoare de generalitate şi este probant pentru teza susţinută.

Acest experiment-pilot are şi scopul de a arăta utilitatea metodei experimentale concretizată în procedee simple, la îndemîna cadrelor didactice, ca şi a abordării psiholingvistice în studiul receptării textului literar. Menţionez că, fiind făcut de autor în contextul practicii pedagogice şi asistînd la el studenţii care făceau această practică, el poate avea — dacă s-ar extinde asemenea procedee în cursul practicii — şi o valoare educativă pentru studenţi (introducerea în cercetare) şi totodată de demonstrare prin cazuri concrete — poate mai elocvente decît prelegerile teoretice — a unor aspecte deficitare sau pericole în predare, care trebuie să fie evitate.

Evident, deci, că discuţia care urmează nu trebuie înţeleasă ca referindu-se numai la contextul unei anumite poezii sau unei anumite expresii, oricare text literar putînd să pună probleme similare pentru receptarea lui de către (unii) elevi sau (unii) profesori (în cazul receptării fiecărui text putînd fi vorba despre alţii).

2.2. Am recurs la un cuvînt-cheie pentru limba română, **plai,** şi la sintagma **picior de plai,** ea putînd să ofere un caz tipic pentru o situaţie critică generală.

Plai este un cuvînt destul de frecvent şi reprezintă — prin semnificaţia lui de bază, iar nu prin aceea derivată, devenită destul de vagă şi de palidă — o realitate specific românească (în el s-au cristalizat aspecte esenţiale ale spaţiului geografic românesc, dar şi o istorie socială, politică, economică) [14]. Cuvîntul este utilizat frecvent în viaţa de toate zilele, în diverse regiuni, unde este perpetuat şi prin nume de locuri [15], iar în general este întîlnit nu numai în literatură, dar şi prin mijloacele de comunicare în masă (din păcate, nu întotdeauna corect sau definind precis un peisaj atît de specific românesc — vezi **supra,** nota 6).

Expresia **(pe-un) picior de plai** [16] evocă direct **Moriţa** şi reprezintă în această poezie un „nod semantic" esenţial pentru înţelegerea ei şi totodată plin de o încărcătură poetică particulară acestei balade atît de mult auzită în recitaluri, la radio şi televiziune, analizată obligatoriu în şcoală (în cl. a VIII-a), inclusă printre „lecturile literare" recomandate în şcoală [17] (experimentul ne-a confirmat că versul de început — conţinînd termenii critici — este memorat de majoritatea elevilor, în special după 11—12 ani).

Pentru înţelegerea textului, chiar la nivelul decodării lingvistice, este deci necesar să fie cunoscută semnificaţia de bază a cuvîntului polisemantic **plai** (se referă la un peisaj de înălţime tipic românesc), să i se precizeze apoi nuanţa semnificativă în acest text (nu „meleaguri" în general), iar apoi înţelegerea, tot la nivel strict lingvistic, a

---

[12] Se constată din ce în ce mai des un fenomen îmbucurător: elevii au în general un vocabular mult mai bogat decît în urmă cu două-trei decade şi folosesc corect cuvintele în sintagmele respective. Dar adesea se poate constata că îmbogăţirea lexicului este factice: semnificaţiile cuvintelor respective (aşa cum voi arăta în alt loc pentru termenii **comunicare, context, fragment, instinctiv, interiorizat, paragraf, ritual, text** etc. — folosiţi de elevii respectivi din cl. VI—VIII) sînt necunoscute sau greşite: cuvintele sînt înşirate în sintagme-clişeu, preluate din texte memorate (citate din scriitori, din critici literari etc.) sau din presă, emisiuni de radio sau televiziune, fără a se crea deprinderea de a se fixa semnificaţia corectă prin căutarea ei în dicţionare.

[13] Trebuie să facem menţiunea că în programe se preconizează explicarea cuvintelor şi că în practică se aplică acest principiu din ce în ce mai mult. Dar adesea elevii folosesc în clasă cuvinte preluate din sursele menţionate în nota 12, fără ca profesorii să controleze valoarea lor de semnificaţie pentru elevul respectiv şi pentru ceilalţi, sau în cazul analizei textelor se trece nu rareori peste cuvinte considerate „cunoscute" (cum este cazul din experimentul expus mai departe) sau, din păcate, a căror semnificaţie nu este clară nici pentru cadrul didactic.

[14] Vezi nota 2. Aşa cum reiese din **Dicţionarul Academiei** [DA] şi cum este glosat, de asemenea, în **Dicţionarul explicativ al limbii române** [DE], Bucureşti, Ed. Academiei, 1975, s.v. (care, pînă la apariţia unui dicţionar şcolar, este frecvent folosit în şcoli), semnificaţia de bază implică noţiunea de relief de o oarecare înălţime (munte ori colină, în orice caz nu o cîmpie din şesul propriu-zis) din ţinutul românesc, şi anume (redăm după DE, fără a transcrie ad litteram): 1) versant al unui munte sau deal, creastă, culme; munte sau deal mare; 2) regiune de munte sau deal aproape plană, acoperită în general cu păşuni (DA adaugă sensul de: poiană, luminiş — dar neapărat „înalt"); 3) drum sau cărare pe culme sau care o traversează; 4) regiune, ţinut, (**la pl.** — subl. de mine), meleaguri; 5) subîmpărţire administrativă mai ales la munte, în evul mediu...

[15] **Plaiul Sinoii, Pl. Tălii, Pl. [de pe] Gurga, Pl. Cornului** (menţionate de elevi chiar în localitatea subcarpatică unde am făcut al doilea experiment).

[16] Mai rar sau insuficient explicată de dicţionare (nu figurează în DE la cuvîntul **plai**; la **picior** nu apare expresia, dar este redat un sens al acestui cuvînt, ca: partea de jos a unui munte, deal etc., sau zonă mai largă de la baza unei forme de relief. S. Pop (vezi articolul nostru, menţionat **supra,** în nota 2), îl explică drept „coasta colinei". Aşadar, expresia nu are un sens foarte clar (chiar pentru specialişti sensul nu este foarte precis) şi ca atare explicaţia în clasă devine cu atît mai necesară.

[17] Actualul „Manual experimental pentru cl. a VIII-A" (D. Săvulescu, **Lecturi literare,** Bucureşti, Ed. didactică şi pedagogică, [f.a.]), în care este reprodusă **Moriţa** (pp. 20—26), este un bun manual, dînd îndrumări foarte utile pentru elevi şi profesori şi satisfăcînd în mare măsură cerinţa de a da şi explicaţii lingvistice. Rămîne însă problema — dificilă — a deciziei asupra cuvintelor care trebuie explicate, iar criteriul ar trebui să se refere atît la prezumptiva necunoaştere a cuvintelor de către elevi, cît şi la **rolul** acestora (drept cuvinte-cheie) pentru interpretarea textului. În manual (atît în **Glosarul final,** cît şi în notele la text) nu se explică **plai** (în **Glosar** figurează: **falnic, galeş, gîtlej, zăgaz** etc. — cuvinte prezumptiv la fel de puţin cunoscute ca şi **plai**). În cadrul exerciţiilor se cere elevilor să aleagă, pentru **picior de plai,** una dintre cele trei alternative propuse („zonă de deal şi vale...", „o natură feerică", „un peisaj fantastic"); aceasta presupune însă că profesorul va corecta (sau va putea corecta) răspunsurile neadecvate: rezultatul, în practică, apare clar din datele expuse mai jos.

sintagmei **(pe-un) picior de plai.** Atitea implicații lingvistice, care pot împiedica interpretarea poeziei ca atare, stabilirea legăturii dintre peisaj, acțiune și personaje pentru sezisarea mesajului poetic.

3.0. Metoda **3.1.** Am efectuat experimentul **E I** (în București, în noiembrie 1976)[18] cu 68 de elevi, 37 de studenți avînd româna ca materie de specialitate, și 14 cadre didactice din învățămîntul superior; **E II** (în liceul dintr-o localitate din regiunea subcarpatică din Muntenia (în mai 1977), cu 157 de elevi (era necesar să utilizăm un lot mai mare și mai variat de subiecți — incluzînd și cl. a V-a, a VI-a și a XII-a pentru a verifica și ipoteze suplimentare).

3.2. Probele au avut loc în orele de clasă; răspunsurile s-au dat în scris, unicul experimentator fiind autoarea; elevii nu trebuiau să pună cu voce tare întrebări (care ar fi dat sugestii celorlalți). **E I** s-a făcut, la clasa a VIII-a, imediat după ce se predase **Moriță**, în două ore consecutive (o dată de către o studentă în cadrul practicii). Elevii din cl. V-VII, atît în **E I** cît și în **E II**, întîlniseră la școală în diverse alte contexte cuvîntul **plai** (cei din **E II** aveau prilejul să îl întîlnească în toponimice etc.), iar poezia o cunoșteau unii dintre ei din lecturi personale, de la radio-televiziune, de la alți frați etc.

Tabelul I

	E I		E II
Elevi:	cl. V		33
	cl. VI		29
	cl. VII	33	39
	cl. VIII	35	27
	cl. IX		29
	Total	*68*	*157*
Studenți:	an. II	19	
	an. IV	18	
	Total	37	
Cadre didactice		14	

3.3. În **E I** am cerut subiecților: **a)** să răspundă cu primul cuvînt venit în minte în legătură cu cuvîntul **plai** („experimentul asociativ-verbal [EAV]“ [19]; **b)** să explice ce înseamnă **plai** (să se dea o definiție simplă sau chiar numai un sinonim) și (**c**) **picior de plai**; **d)** să spună dacă au auzit (și unde) expresia **spațiul mioritic** (iar dacă pot, să scrie ce înseamnă)[20].

E II a constat din: *a*), *b*) și *c*) aceleași probe ca în **E I**; **d)** o nouă asociere cu cuvîntul-stimul **plai**[21]; **e)** ca în proba (**d**) din **E I**; **f)** să enumere — în cazul cînd cunosc — nume de locuri care *cuprind cuvîntul* **plai**, *atît în localitatea lor sau* în împrejurimi (și să spună dacă le-au vizitat), cît și în alte locuri (cunoscute din excursii, din lecturi, manuale de geografie etc.); **g)** să precizeze de unde cunosc cuvîntul **plai** (de la școală, de la părinți, bunici etc.); **h)** să deseneze (într-un desen simplu, schematic) un **plai** (văzut sau, eventual, din imaginație) și să marcheze, dacă pot, locul numit **picior de plai.**

4.0. Rezultatele au fost următoarele:

4.1. E I. Este de remarcat, în primul rînd, surpriza subiecților de a li se cere explicarea unor cuvinte sau expresii (pe care elevii din clasa a VIII-a le întîlniseră recent în cursul lecției despre **Moriță**) care apar într-un vers bine cunoscut[22].

α) **Plai.** *Marea majoritate a subiecților au* indicat pentru **plai** semnificații complet greșite, vagi sau altele decît cea din **Moriță**, (chiar elevii din cl. a VIII-a, cărora tocmai li se prelase poezia):

Aproximativ 99% din cl. a VII-a, 70% din cl. a VIII-a (adică unde se predase **Moriță**) (vezi Tabelul II)[23]. Astfel, răspunsuri arătînd **necunoașterea** semnificației exacte a cuvîntului au fost: la cl. a VII-a: **cîmp, cîmpie, glie, iarbă, țară, vatră** etc. (din 52 de răspunsuri [r] sînt: **cîmpie** (13), **glie, moșie, țară** (11), cl. a VIII-a: **cîmpie, glie, loc natural, luminiș în pădure, pămînt, vatră** (din 67 r, sînt: **vatră, loc natal, patria** (10), **pămînt** (9); studenți (din 55 r): **cîmpie** (17)[24], **țară** (2); cadre didactice (din 14 r): **cîmp, teren închis** (4), **suprafață verde** (1), **loc din codru** (2). La EAV, răspunsuri ca (la cl. a VII-a): **alai, cîmpie verde, mălai** (2 r), **piață, stai, strămoșesc, iar** 2 r **gură de rai.**

b) Răspunsuri dovedind cunoașterea ori selectarea altor semnificații decît cea presupusă de **Moriță** și în general vagi („neadecvate“)[25], dar dintre cele existente în dicționar:

(La elevi) **meleag, teritoriu din zona de munte, ținut** (cl. a VII-a, din 52 r: **ținut, meleag** 22 r; la cl. a VIII-a scad simțitor aceste răspunsuri: din 67 r numai 9 sînt **meleag, pămînt**; (la studenți) **meleag** (1), **regiune** (3) etc.

c) Răspunsuri ocolite, imprecise, oglindind cunoașterea foarte vagă a semnificației, fapt care este cert că nu poate permite interpretarea exactă a textului:

(La elevi) **colț din țară, locul unde trăiești, pămîntul țării** (cl. a VII-a), sau: **ceva foarte frumos, loc deschis, locul desfășurării Mioriței, loc din natură liniștit, frumos, pămînt strămoșesc — natal, porțiune de pămînt frumos — simbolizează frumusețea țării, țarină străbună** (cl. a VIII-a); (la studenți) **formă de relief, „rar“, ținut etnic**; (cadre didactice) **formă de relief** (3 r).

[18] *Nefiind vorba despre o deficiență particulară* unei școli sau unor persoane anumite, ci despre un fenomen general (dovedit și prin rezultatele asemănătoare obținute în experimentul făcut cu subiecți adulți din diverse generații; vezi și **supra**, 1.3.), nu este necesar a se indica numele școlilor respective. Aducem însă mulțumiri conducerii școlilor și cadrelor didactice, care ne-au dat un concurs prețios pentru efectuarea experimentelor.

[19] Pentru a preîntîmpina eventuala obiecție că unii elevi nu pot defini cuvîntul, care însă (dacă le este familiar ori cel puțin cunoscut relativ) poate evoca o asociere cu sens.

[20] Această probă putea arăta: dacă subiecții (mai ales studenții și cadrele didactice) dau un răspuns livresc, deși nu știu precis semnificația cuvîntului **plai**, sau dacă au auzit expresia, dar nu știu ce înseamnă (caz tipic pentru atitudinea unor receptori care nu caută să cunoască și semnificația corectă a unor termeni auziți sau chiar utilizați de ei), sau — mai ales copiii — dacă, necunoscînd de loc expresia, o asociază cu poezia **Moriță** mai ales după probele în care s-au actualizat cuvîntul **plai** și sintagma **picior de plai.**

[21] Pentru a constata dacă, după actualizarea unor eventuale cunoștințe, *prin selectarea definiției* pentru **picior de plai**, se modifică răspunsul asociativ.

[22] Din 19 cadre didactice au răspuns numai 14.

[23] Procentajele sînt date în cifre întregi și sînt aproximative (evaluarea unor răspunsuri de tip semantic nu oferă date precis **cantificabile**), dar această aproximare este destul de redusă (cu eventuale erori, de maximum 5—10%). Menționăm, de asemenea, că mulți elevi au enumerat mai multe semnificații, de aceea sînt și mai multe „răspunsuri“ decît numărul de subiecți. Răspunsurile se dau între ghilimele numai cînd provin de la un singur subiect sau sînt redate întocmai, **in extenso.**

[24] *Cum poate interpreta poezia o studentă străină* (care cunoaște bine limba română), pentru care **plai** este sinonim cu **stepă**, iar **picior de plai** este „parte de cîmpie“ (și care cunoaște **Moriță** și a auzit despre **spațiul mioritic**, pentru care dă o explicație vagă)? Evident că pentru elevii sau studenții străini se impune cu atît mai mult o decodare lingvistică precisă, cu cît nu au reprezentări clare relative la peisajul românesc.

[25] Interesante îndeosebi la cl. a VIII-a, unde tocmai se predase poezia (vezi și **supra**, nota 17).

Tabelul II (E /)

a) Elevi

Plai

	−		+	
	cl. VII	cl. VIII	cl. VII	cl. VIII
I	99%	70%	0,9%	30%
	84%		16%	
II	55%	44%	45%	56%
	50%		50%	

Picior de plai

	−		+	
	cl. VII	cl. VIII	cl. VII	cl. VIII
I	85%	67%	15%	33%
II	76%		24%	

b) Studenţi

Plai

	−	+
I	46%	54%
II	53%	47%

Picior de plai

−	+
72%	28%

c) Cadre didactice

Plai

	−	+
I	79%	21%
II	71%	29%

Picior de plai

−	+
70%	30%

− = semnificaţie incorectă, vagă, neadecvată faţă de **Mioriţa**
\+ = semnificaţie corectă, adecvată
I = comparativ cu semnificaţia din **Mioriţa**
II = comparativ cu semnificaţia din DE. [Acolo unde s-au făcut calcule separate pentru I şi II, cifrele reprezintă răspunsuri deopotrivă corecte în general şi în contextul **Mioriţei**].

Am consemnat şi răspunsuri divergente, la acelaşi lot de subiecţi (de exemplu, la cl. a VIII-a: **loc înalt pe munte şi: poalele muntelui**).

d) Semnificaţia corectă sau aproape corectă (apropiată de peisajul din **Mioriţa**) este cuprinsă în răspunsuri ca:

(La cl. a VII-a) **în josul unei văi, poalele muntelui sau dealului** (de fapt, complet adecvate **Mioriţei** sînt numai 0,9%); (la cl. a VIII-a) **poala muntelui, cîmpie la poalele muntelui** (2 r), **vale între două dealuri, culme, deal lin, loc înalt pe munte** (de fapt, complet adecvate **Mioriţei**, ca ultimele trei răspunsuri, sînt 30%); (la studenţi, an. II) **culme, deal, munte** (8 r), **întindere pe deal ori munte, platformă între două forme de relief** etc. (10 r), **formă de relief uşor ondulat** (2 r) (în total aprox. 33% adecvate **Mioriţei**, 40% corecte conform dicţionarului); (la cadre didactice) **cale pe munte, prelungirea unui munte, suprafaţă la altitudine** (21% complet conform **Mioriţei** şi 29% corecte conform DE).

În general, se poate remarca faptul că la elevi se egalizează răspunsurile corecte conform DE (50%) şi cele complet incorecte (50%), **rămînînd marele procentaj de incorectă decodare lingvistică a cuvîntului plai** (70%) chiar la cl. a VIII-a unde se predase **Mioriţa**.

β) **Picior de plai.** Aceleaşi constatări generale se pot face şi cu privire la răspunsurile relative la sintagma respectivă: aprox. ±5 % din cl. a VII-a, 67% din cl. a VIII-a, 72% studenţi nu o înţeleg corect (în cea mai mare măsură tocmai pentru că nu era bine cunoscută nici semnificaţia cuvîntului **plai**).

Unii subiecţi nu disting între **plai şi picior de plai**, alţii recurg la expedientul: **porţiune de plai**, alţii indică o semnificaţie foarte vagă: (cl. a VII-a) **poiană, bucată de pămînt** (sau) **ogor, loc de plai** (sau) **porţiune din plai** (22 r din 30), **porţiune de meleag**; (cl. a VIII-a) **porţiune de teren unde pasc oile, porţiune** (sau) **fragment din plai, locşor din plai, expresie populară rară: porţiune din locul acţiunii, nu doar un deal, metaforă-porţiune de pămînt; locul unde se desfăşoară balada, metaforă: loc minunat — loc frumos — — încîntător — loc din natură mai mic şi mai frumos**; (studenţi an. II) **parte, porţiune de plai** (aprox. 50% din r), **figură de stil: metaforă** (aprox. 16%), **plai locuit — măsurat cu pasul**; (an IV) **porţiunea cea mai frumoasă, pămînt românesc, regiune specific românească, care presupune individualizarea spaţială a plaiului**; (cadre didactice) **parte din plai, margine de cîmpie, tăpşan — pajişte, figură de stil.**

Explicaţiile merg uneori în direcţii divergente (mai ales la studenţi): **baza formei de relief, valea/înălţime în plai, vîrful plaiului, ridicătură de plai, platou.**

Deşi nu cunoşteau semnificaţia, cîţiva elevi au încercat să interpreteze sensul, ajungînd la rezultate personale destul de corecte: (cl. a VIII-a) **cîmpia de la poalele muntelui — formează ca un picior cu muntele, cum e piciorul partea de jos a corpului = începutul plaiului.** Unii studenţi sau cadre didactice au dat răspunsuri în acelaşi mod: (studenţi an. II) **(plai) cîmpie cu iarbă formată prin prăbuşire tectonică — (picior de plai) aspectul izolat al plaiului**, sau : **valea ce mărgineşte dealurile şi care formează plaiul**; (cadre didactice) **de unde începe despărţirea de alt plai, originea formei de relief.** Răspunsurile cele mai apropiate de sensul corect sînt următoarele: **pantă de deal** (3 r — studenţi an. II), **potecă** (sau) **povîrnişul pe care se urcă sau se coboară către şi de la un plai**, (4 r, studenţi an. IV), **baza plaiului.**

Am remarcat că studenţii din Bucureşti şi în general originari din regiuni de la şes leagă **plai** de „cîmpie" ori încearcă să îi atribuie un sens pe baza reminiscenţelor livreşti. (R.C. an. IV — Bucureşti: **picior de plai este o zonă (metaforă)**, iar **plai** — este **loc deschis la munte** şi îl asociază cu: **aer.** Au dat însă răspunsuri mai bune (mai concrete şi mai apropiate chiar de sensul din **Mioriţa**), atît pentru **plai** cît şi pentru

Tabelul III

Distribuţi cîtorva asocieri la „plai" în E II*

	sonore **)	cîmpie ***)]	iarbă, fîn	deal	meleaguri	munte	păşune, pajişte, poiană	livadă, grădină	pămînt	flori	oi mioare	cioban, păstor	copac pomi	Mioriţa
Asocierea I (din 132)	25	24	20	12	10	9	6	6	3	2	1	2	2	1
Asocierea II (din 127)	24	26	11	17	6	1	13	5	5	6	6	2	5	5

*) Restul de 20 de răspunsuri sînt dispersate (cîte 1—2): **podiş, vale, Poiana Brezii, potecă, verde (înverzit), case, pădure, dumbravă, Plaiul Moldovei, plăieş, joacă** [engl. play?], **frumos, baladă, natură, natal, izvor, însorit, bogat, locul, masă.**

**) Numai la cl.a V-a; 2 r (Asoc. II) la cl. a VIII-a şi a XII-a (dar acolo se pot interpreta şi ca fiind legate de evocarea versului baladei).

***) În asoc. I de multe ori legat de **deal**; în asoc. II mai ales de **livezi, pajişte, picior de plai**, cîţiva studenţi originari din regiunile subcarpatice sau apropiate: **(plai) deal, coastă, culme**, iar asocierea la **plai** a fost: **verde** (E.D. an. II — Buzău; com. Tisău); **loc mai ridicat într-o regiune, frumos ca înfăţişare** (V.D. an. II — Bacău, com. Vultureni), **cîmpie întinsă pe un deal înalt** (T.S. an. IV-Argeş, com. Ştefăneşti); **(picior de plai) coastă pe care o cunosc şi o văd frumoasă şi mică, copaci împrejur; şi o apă** (E.D.), **partea abruptă a plaiului** (V.D.) **un loc de coborîre de pe platou** (T.S.).

Aceasta constituie verificarea unei ipoteze pe care aveam să o controlez prin E II: decodarea la nivel lingvistic a textului literar nu este, adesea, rezultatul acţiunii didactice, ci al experienţei de viaţă (ceea ce nu rezolvă, desigur, problema pe care o ridicăm aici şi mai ales aspectul ei practic).

4.2. E II Experimentul a constat din procedeuri mai variate şi din aplicarea probelor la un număr mai mare de subiecţi, pentru a verifica pe mai multe căi ipoteza în diversele ei implicaţii.

Elevii din regiunea respectivă au dovedit în mult mai mare proporţie (îndeosebi după ce li s-a actualizat experienţa proprie de viaţă) cunoaşterea semnificaţiei şi au indicat chiar semnificaţia de bază (apropiată de cea din **Mioriţa** adică nu „meleaguri" sau „şes" propriu-zis) pentru **plai** şi chiar pentru **picior de plai**. Definiţiile lor sînt mai puţin vagi decît cele date în E I şi dovedesc reprezentări mai bogate (concretizate şi în asociaţiile făcute, în desene, în comentariile referitoare la sursele de unde cunosc cuvîntul). Este adevărat, însă, că aceste definiţii reflectă aspectul şi funcţia care sînt tipice pentru plaiurile din zona în care locuiesc: avînd mai ales particularitatea de a fi întinse, relativ plane (de aci asemănarea cu o **cîmpie**, deşi se află pe **dealuri**), pe care creşte neapărat **iarba**, iar uneori sînt şi **pomi fructiferi** specifici regiunii (de unde asocierea cu **pajiştea, păşunea** şi chiar **livada** sau **grădina**) şi unde pasc **oile** sau chiar **vitele**[26].

Dar se remarcă două fenomene care sînt comune majorităţii acestor subiecţi şi care au o semnificaţie fundamentală pentru învăţămînt:

a) Pe de o parte, **aceste cunoştinţe nu provin** decît în foarte **mică măsură din analizele efectuate în şcoală sau dintr-o deprindere de a căuta semnificaţia unor cuvinte sau expresii în dicţionare**, ci din familie (în cazul de faţă, pentru **plai**, în special de la „bătrîni" ori din ocupaţiile specifice locului), sau din experienţa directă (plimbări, excursii cu şcoala).

Astfel, sintagma **picior de plai**, indicată de nu puţini elevi ca fiind cunoscută din **Mioriţa**, este explicată, în cel mai bun caz,pe baza reprezentărilor pe care le au despre peisajul din localitate[27]; sau elevii declară: „Am auzit " sau „am citit[la şcoală, la televiziune ori menţionează **Mioriţa** etc.], dar nu ştiu", chiar atunci cînd dăduseră o relativ corectă definiţie pentru **plai**.

Cunoaşterea cuvîntului **plai** fiind legată aproape exclusiv de particularităţile peisajului natal, rezultă o situaţie aproape similară cu aceea a subiecţilor din **E I**, deoarece pentru ei domină în semnificaţia cuvîntului **plai** anumite elemente incomplet în acord cu peisajul baladei (de livadă sau de păşune aproape integrată în localitate, uneori cu case — cum o dovedesc desenele, adică nu complet în acord cu mediul relativ izolat de natură „sălbatecă", unde se putea închipui omorîrea ciobanului).

Aşadar, chiar într-o regiune unde cuvîntul este relativ familiar, este necesară decodarea lingvistică prealabilă interpretării literare a textului.

b) Pe de altă parte, un fenomen care trebuie să dea de gîndit este următorul: la foarte mulţi elevi (chiar la cei care ulterior au dovedit cunoaşterea poeziei şi uneori a versului — pe care l-au citat), iniţial cuvîntul **plai** nu a declanşat asocieri care să dovedească stabilirea unei legături cu **Mioriţa** (nici chiar la cl. a VIII-a sau a XII-a); nu rareori, prima asociere arată chiar o inaderenţă la peisajul propriei localităţi sau în orice caz substituirea reprezentărilor concrete prin reminiscenţe livreşti — ca **Plaiul Moldovei, plăieş** etc. — vezi Tabelul III)[28].

După ce s-a cerut indicarea semnificaţiei sintagmei **picior de plai**, se pare că s-a realizat o oarecare actualizare a cunoştinţelor referitoare la **Mioriţa** (din şcoală, lecturi, radio, televiziune), dar nu întotdeauna clare (astfel, apar mai mult asocieri cu: **oi**, chiar cu **Mioriţa**). S-ar părea că **prin** evocarea sintagmei se actualizează chiar

[26] Mai ales de elevii din cl. V-VIII; cei din cl. a XII-a citează **Mioriţa** şi mulţi încearcă nu să îşi „reprezinte" peisajul, ci să interpreteze sintagma ca majoritatea subiecţilor din **E I**: livresc; se observă, astfel, atît faptul că puţini o leagă de **Mioriţa** — — deşi fusese dată în contextul experimentului, care o actualiza —, cît şi modul în care se petrec „interpretările" în absenţa cunoştinţelor concrete: **o planetă necunoscută** (cl. a VI-a: a auzit expresia la radio), **pe lună, în cosmos** (cl. a VI-a: la fel), **spaţiu cosmic** (cl. a VI-a); **unde pasc vite şi oi** (sau: **mioarele**) (cl. a VII-a), **planetă sau spaţiu pentru mioare** (cl. a V-a), **unde e fîntîna Mioriţa** (cl. a VII-a), **un termen din literatură** (cl. a VIII-a), **locul unde se desfăşoară acţiunea Mioriţei** (cl. a XII-a).

[27] Deoarece nu interesează aci propriu-zis fenomenul pus în lumină de explicaţiile date la **spaţiul mioritic**, menţionăm numai cîteva răspunsuri (date atît de elevi care au spus că au auzit expresia dar că nu ştiu ce înseamnă, însă încearcă să şi-o explice, cît şi de cei care nu o auziseră vreodată, dar „o explică");

[28] Iar majoritatea elevilor din cl. a V-a au făcut asocieri sonore (desigur, posibile „rime") dar care de obicei dovedesc o insuficientă cunoaştere a unui cuvînt: **alai, bălai, cai, ceai, grai, mai, mălai, nai, pai, rai, vai.**

reprezentări privitoare la peisajul local (deosebit de cel propriu-zis montan: crește numărul de asocieri cu **deal** și **pășune, flori** și scade numărul celor cu **munte**). Totuși, mulți elevi (mai ales din cl. V-VII) spun că „nu știu" ce înseamnă expresia respectivă, deși declară că o cunosc sau așa reiese din probele ulterioare: „Această expresie am întîlnit-o în balada „Miorița", dar nu știu ce înseamnă", „Am auzit — nu știu" (cl. a VII-a: 17 elevi, din 39 dau răspunsuri de acest fel; în cl. a VI-a, 16 din 29, iar în cl. a V-a 30 din 33 — dintre acești 30 numai 3 spun „nu am auzit"; în cl. a VIII-a nu spun că nu știu ce înseamnă, însă dau răspunsurile vagi despre care am discutat mai înainte).

De asemenea, majoritatea celor care declaraseră că nu știau ce înseamnă **picior de plai** sau chiar **plai** (ori îl definiseră vag sau incorect)[29] dovedesc ulterior, prin proba de desen, prin menționarea toponimicelor sau prin evocarea experienței de viață în familie că le erau cunoscute (elevi din cl. a V-a, care au făcut asocieri sonore și au scris că nu știu ce înseamnă și nu au auzit expresia **picior de plai**, la ultima probă — întrebați unde au auzit cuvîntul și expresia respectivă — declară că au auzit cuvîntul **plai** în **Miorița**, ori indică toponimice; invers, după ce au răspuns la **plai** cu **gură de rai**, elevii respectivi din cl. a V-a și a VI-a au spus că nu știu ce înseamnă sau că nu au auzit expresia **picior de plai**).

Odată declanșate reprezentări mai corecte (prin obligația de a se referi la experiența directă de viață), cuvintele încetează de a funcționa pentru ei ca tipare formale fără sens sau cu un conținut vag.

Prin urmare, datorită unor tipare create de practica școlară, de o anumită rutină care nu întotdeauna face apel la experiența proprie de viață a elevilor — pentru a le-o îmbogăți apoi — sau la realitățile concrete din jur, semnificațiile unor cuvinte par „necunoscute", devin vagi în contextul școlar, fapt care are multe consecințe, între altele și aceea care ne interesează aci, privitoare la receptarea textului literar.

5.0. Concluziile, atît din punctul de vedere al datelor care reies din experimente, cît și de ordin practic — interesînd procesul instructiv-educativ — se impun, desigur, în mod evident[30].

[29] Uneori, elevi care nu asociaseră nimic la **plai** sau spuseseră că nu știu ce înseamnă, fac asocieri cu sens la a doua asociere, fac desene corecte, indică toponimice. Elevi din cl. a XII-a și a VIII-a, care asociaseră mai întîi **plai** cu **cîmpie**, cu **țară**, cu **meleaguri**, cu **ciobănaș**, fac a doua asociere cu: **Miorița**, respectiv **rai, pășune, Miorița, Miorița**

[30] Menționăm aci numai un sondaj experimental, constînd dintr-o lecție axată pe lectura **Mioriței** (poezie care „se predă" de fapt abia în cl. a VIII-a). Lecția a fost ținută în două variante, la o cl. a VII-a împărțită în două grupe egale din punctul de vedere al notelor la limba română. La compoziția-test dată după predare („Cum se exprimă, în „Miorița", legătura dintre erou și natura specifică peisajului românesc ?), grupa la care s-au dat explicații detaliate relative la **plai** și **picior de plai** a obținut o medie de note (7) superioară față de media celeilalte grupe (5) — (lucrările fiind evaluate de trei persoane diferite).

5.1. Necunoașterea sau insuficienta cunoaștere a unor cuvinte sau expresii frecvent întîlnite apare clar, în ceea ce îi privește nu numai pe elevi, dar și pe studenți ori pe adulții care au trecut, la rîndul lor, prin școală. Deprinderea ca fiecare să își clarifice semnificația cuvintelor trebuie desigur creată din școală. Insistăm deci asupra unui principiu formativ general, mai mult chiar decît asupra necesității de a se oferi în școală cunoștințele lingvistice legate de receptarea unui text (deoarece bagajul informațional nu este niciodată complet, dar principiul formativ ca atare poate oricînd să ajute la orientarea receptorului de text literar).

5.2. Se remarcă un repertoriu de semnificații destul de convergente la fiecare clasă sau în mediile respective, unele datorate aproape exclusiv procesului de învățămînt (ca „meleag(uri)"), pentru **plai** mai ales la clasele mai mici. În acest proces este deci necesar să se revină mereu asupra cuvintelor (care se consideră că sînt „cunoscute" pentru că li s-a fixat la un moment dat o anumită semnificație), spre a li se îmbogăți ori precizia semnificația ; aceasta devine cu atît mai necesar în orele de predare a literaturii, unde se ia contact chiar cu sensuri mai rare ori speciale, folosite de scriitori.

5.3. Ne-a apărut și cu acest prilej hiatus-ul care este adesea remarcat, între cunoștințele livrești (nu întotdeauna clare, legate de noțiuni bine definite, de reprezentări provenind din „intuiții", din contacte concrete cu fenomenele sau obiectele respective) și cunoștințele personale de viață (care uneori pot ajuta procesul de învățămînt, dar care trebuie să fie, la rîndul lor, retușate).

Nu numai receptarea textului literar, dar nici o altă activitate școlară nu credem că se poate dispensa de apelul continuu, nu atît la înmagazinarea de cunoștințe livrești, cît la constituirea unor cunoștințe bazate pe trăire personală sau la crearea deprinderilor de a le utiliza exact unde este necesar, odată cu strădania de a corecta și îmbogăți cunoștințele existente.

Înțelegerea greșită a decodării lingvistice, drept o simplă insistare asupra memorării tuturor semnificațiilor din dicționar (sau din glosarele manualelor etc.) este cel puțin la fel de periculoasă ca și ignorarea ei cu desăvîrșire, tratarea ei ca o Cenușăreasă ori ca un aspect banal și simplu, în favoarea considerațiilor de „înaltă" interpretare estetică. Treapta decodării lingvistice — absolut indispensabilă în receptarea textului literar — este legată de valențe multiple, iar nu de simpla învățare pe de rost a unor „carnețele de cuvinte".

CÎTEVA COORDONATE ALE PERFECȚIONĂRII ACTIVITĂȚII CASELOR DE COPII

ION T. RADU, ION PĂDURARU

Programul amplu de dezvoltare și perfecționare a activității de instruire și educare a copiilor și tinerilor din țara noastră vizează acțiunea tuturor instituțiilor sociale angajate direct sau mijlocit în procesul de formare a omului societății noastre socialiste. În acest cadru, alături de instituțiile de învățămînt și în strînsă conlucrare cu acestea, își desfășoară activitatea casele de copii, menite să asigure ocrotirea și educarea minorilor lipsiți de familie sau abandonați, precum și a celor care nu au asigurate în familie condiții corespunzătoare pentru dezvoltarea lor normală, din punct de vedere fizic, moral și intelectual.

Expresie a grijii pe care partidul și statul nostru o manifestă față de creșterea și educarea tinerei generații, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului precizează că „o problemă socială căreia i se va acorda o atenție sporită este educarea și instruirea copiilor lipsiți de ocrotire familială, prin extinderea sistemului caselor de copii, care să le asigure condiții de dezvoltare".

Sarcini importante revin pentru acest sector de activitate din documentele Congresului al XI-lea al P.C.R., al Congresului educației politice și al culturii socialiste, din Hotărîrea Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R. cu privire la creșterea rolului unităților socialiste, al organizațiilor obștești, al maselor populare în respectarea legalității, sancționarea și reeducarea prin muncă a persoanelor care comit abateri și încălcări de la normele de conviețuire socială și legile țării, din alte documente de partid și de stat, în sensul că soluționarea în mod corespunzător a ocrotirii minorilor orfani sau a celor care nu au condiții să se dezvolte în familia proprie are implicații directe asupra școlarizării tuturor copiilor de vîrstă școlară, prevenirii înlăturării repetenției la ciclul primar, prevenirii infracțiunilor în rîndul minorilor și tinerilor, educării și pregătirii pentru viață și muncă a tuturor copiilor.

Principalele direcții de acțiune în vederea dezvoltării și îmbunătățirii continue a activității în acest domeniu privesc, deopotrivă, creșterea capacității de cuprindere în casele de copii și diversificarea profilului unităților, îmbunătățirea condițiilor de viață ale copiilor, încadrarea unităților cu personal educativ corespunzător și inițierea acestuia în problemele specifice caselor de copii, întărirea muncii educative în rîndul copiilor și integrarea tuturor minorilor crescuți în casele de copii în activitatea profesională și în viața socială. Fiecare din aceste aspecte suportă rezolvarea a numeroase și importante probleme sociale și de organizare, psiho-pedagogice și medicale ș.a.

Ne propunem examinarea unora dintre aspectele menționate și sugerarea unor soluții, pe temeiul experienței acumulate în acest domeniu.

1. Ritm accentuat de dezvoltare și așezarea rațională a rețelei în teritoriu

Pe fondul general al dezvoltării învățămîntului în ansamblu, capacitatea de cuprindere în instituții de ocrotire și de educație a înregistrat o creștere continuă.

Creşterea capacităţii de cuprindere este însoţită şi de alte aspecte pozitive. Este demn de relevat faptul că preocuparea autorităţilor judeţene de a asigura în unităţi proprii creşterea şi educarea copiilor care au nevoie de ocrotire s-a concretizat în înfiinţarea de noi unităţi şi majorarea numărului locurilor, acolo unde capacitatea de cuprindere în unităţile existente era nesatisfăcătoare.

În acelaşi timp, a avut loc un proces de diversificare a tipurilor de unităţi, creîndu-se unităţi în care sînt grupaţi copii cu anumite deficienţe şi care au deci nevoie de instruire specială adecvată.

Evident că, educarea tuturor minorilor din fiecare judeţ care au nevoie de ocrotire, în unităţi proprii, nu poate fi adoptată ca normă absolută. Unele interferenţe în ceea ce priveşte cuprinderea minorilor dintr-un judeţ în unităţi din judeţele învecinate nu pot fi evitate. Totuşi, considerente privind economicitatea acţiunii, ca şi altele de ordin socio-pedagogic privind legătura şi conlucrarea dintre casele de copii, organele de tutelă şi ocrotire, părinţii' sau reprezentanţii legali ai copiilor, integrarea socio-profesională a tinerilor fac necesară continuarea, cu aceeaşi consecvenţă, a acţiunii de extindere a capacităţii de cuprindere în clasele de copii în unele judeţe, astfel ca, de regulă, minorii care au nevoie de ocrotire să fie crescuţi şi educaţi în cadrul judeţului.

Specificul unităţilor de ocrotire, instituţii în care copiii îşi petrec toată viaţa pînă la încadrarea în muncă şi care sînt chemate să suplinească pe cît posibil lipsa familiei, reclamă respectarea unor cerinţe şi în ceea ce priveşte amplasarea lor.*

Pe lîngă respectarea condiţiilor igienico-sanitare, necesare oricărei instituţii pentru copii, trebuie să se aibă în vedere evitarea centrelor aglomerate, posibilitatea asigurării pentru aceste unităţi a spaţiilor de joc, de sport, a terenurilor necesare organizării gospodăriilor anexe (parcele legumicole, livezi, creşterea animalelor). De asemenea, este util ca amplasarea acestor unităţi să se facă în apropierea instituţiilor de ocrotire de acelaşi tip (leagăne, case de copii), ceea ce ar permite o legătură permanentă între acestea, evitarea dificultăţilor de adaptare a copiilor cînd trec dintr-o instituţie într-alta, folosirea mai judicioasă a unor categorii de personal (medical, de pază etc.).

În acelaşi timp, situaţia specifică a unor minori, îndeosebi a celor care prezintă deficienţe fizice senzoriale sau intelectuale, cu tulburări de comportament ori cu anumite afecţiuni ce necesită tratament îndelungat, face necesară stabilirea unor reţele adecvate de case de copii pentru aceste categorii. Dimensionată în raport de numărul cazurilor şi raţional distribuită teritorial astfel încît să acopere toate zonele, aceste unităţi urmează să dispună de şcoli speciale proprii sau să fie organizată în apropierea unor asemenea şcoli, pentru a asigura instruirea adecvată a acestor copii.

2. Măsuri organizatorice adecvate

Mai multe probleme se cer examinate din unghiul care priveşte acţiunea de dezvoltare a reţelei unităţilor, corelată cu organizarea acestora.

Un prim aspect îl reprezintă organizarea caselor de copii pentru preşcolari şi şcolari, pentru fete şi băieţi.

În prezent, în majoritatea cazurilor unităţile funcţionează separat pentru preşcolari şi şcolari, iar cele pentru şcolari, separat pentru băieţi şi fete. Acest mod de organizare generează unele neajunsuri cum sînt despărţirea fraţilor — atunci cînd aceştia sînt de vîrste sau de sexe diferite, greutăţi de adaptare din partea copiilor preşcolari, atunci cînd trec în unităţile pentru şcolari ş.a. Se adaugă la aceasta şi faptul că separarea copiilor pe criteriul vîrstei sau al sexului nu oferă cadru potrivit pentru crearea unei ambianţe cît mai apropiată de cea a familiei, ambianţă de care aceste unităţi au multă nevoie. În acest sens experienţa pozitivă a unor inspectorate şcolare judeţene care au organizat unităţi mixte ca vîrste şi sex, constituie un îndemn pentru extinderea acestui model de organizare. Fireşte că adoptarea unei asftel de structuri organizatorice urmează să se facă în funcţie de posibilitatea de a asigura condiţiile materiale şi igienico-sanitare necesare convieţuirii copiilor de vîrstă şi sexe diferite. Totodată, avem în vedere şi cerinţele deosebite pe care le ridică asemenea unităţi pentru munca educativă în rîndul copiilor.

Probleme asemănătoare se pun în ceea ce priveşte organizarea internă a unităţilor. Copiii din fiecare unitate sînt constituiţi în grupuri. De cele mai multe ori, grupurile sînt alcătuite pe criteriul vîrstei, cuprinzînd copii din aceeaşi clasă sau din clase apropiate.

Fără să ignorăm avantajele pe care le prezintă gruparea copiilor pe criteriul vîrstei înlesnind activitatea de îndrumare şi de sprijinire la învăţătură din partea educatorului, totuşi, experienţa

*) În afară de minorii care trăiesc efectiv în casele decopii, în evidenţa acestor unităţi se mai află aproximativ 10 000 tineri asistaţi-crescuţi în casele de copii şi care urmează diferite şcoli post-generale. Asistaţii beneficiază de ocrotire din partea caselor de copii pînă la terminarea studiilor şi încadrarea în muncă.

unor unități demonstrează utilitatea constituirii grupelor din copii de vîrstă diferită, ținîndu-se seama de gruparea fraților, a rudelor, consătenilor sau de relațiile afective dintre copii. Acest mod de organizare a grupelor, deși ridică unele probleme pentru educatori, care trebuie să îndrumeze copiii din clase diferite și să colaboreze cu mai mulți învățători, favorizează ajutorarea copiilor de vîrstă mică de către cei mai mari, stimulează munca independentă și ajută la crearea unui climat afectiv apropiat celui din familie. Asigurarea unui climat apropiat vieții de familie este corelat și cu dimensiunea unităților respective. Neglijîndu-se acest aspect în organizarea instituțiilor de ocrotire s-a ajuns ca unele unități să găzduiască un număr prea mare de copii. Experiența arată că pentru a se putea asigura un climat afectiv optim dezvoltării multilaterale a minorilor crescuți în casele de copii, aceste instituții trebuie să aibă o capacitate de cel mult 150—200 de locuri. La aceasta se adaugă și faptul că în proiectarea unei construcții pentru o casă de copii trebuie să se asigure o funcționalitate corespunzătoare unei unități de ocrotire care trebuie, în fapt, să suplinească familia.

3. Relația casă de copii-școală

Întrucît majoritatea minorilor ocrotiți în casele de copii sînt de vîrsta școlarității obligatorii, școlarizarea acestora pune unele probleme specifice. În general, două situații sînt întîlnite : **a)** fie școlarizarea în cadrul școlilor organizate pentru populația școlară din localitate sau din cartier, deci laolaltă cu elevii care trăiesc în familie, care predomină în prezent ;

b) fie școlarizarea acestor copii în unități proprii caselor de copii, de cele mai multe ori izolați de copiii care trăiesc în familie.

Mult, timp, opțiunea pentru una din aceste formule de școlarizare a fost controversată. În multe cazuri, casele de copii, mai ales cele cu efective mai mari de minori, au preferat organizarea unor unități de învățămînt proprii, integrate chiar în organizarea casei de copii. S-au adus numeroase argumente referindu-se la o mai bună conducere a casei de copii și a școlii, la conlucrarea personalului didactic de predare cu personalul educativ al casei, la armonizarea programului școlii cu cel al casei de copii. Fără îndoială că acestea reprezintă avantaje ale unui asemenea mod de școlarizare a minorului.

Privită însă din perspectiva cerințelor asigurării unui nivel corespunzător de pregătire, al adaptării la activitatea școlară în unități de învățămînt post-general (care nu mai pot fi organizate separat numai pentru minorii ocrotiți în casele de copii) ca și al integrării socio-profesionale, școlarizarea minorilor separat de elevii care trăiesc în familie s-a dovedit neadecvată. De aceea, lăsînd de o parte unitățile izolate care, prin așezarea lor, sînt nevoite să organizeze școli proprii, în ultimii ani numeroase case de copii au adoptat modelul școlarizării copiilor în școli laolaltă cu elevii din localitate. În acest fel, activitatea școlară constituie un bun prilej de a-i scoate pe copii din izolarea la care creșterea în case de copii, îi obligă oferind cea mai solidă și constantă punte de legătură între minorii crescuți în casele de copiii cu ceilalți copii și cu viața socială. În același timp, minorii din casele de copii pot fi antrenați în acțiuni de cooperare și întrajutorare în scopul îmbunătățirii rezultatelor școlare. Acest fapt are o importanță covîrșitoare pentru succesul lor școlar, dacă avem în vedere faptul că acești copii trebuie să depășească handicapuri create de situația familiilor din care provin și de multe ori, datorate dezvoltării lor biopsihice.

În lumina acestor considerații, socotim că orientarea către integrarea minorilor în colectivități școlare, alături de copiii din afara casei, trebuie să se manifeste și în privința colectivelor de clasă. În acest sens, în condițiile existenței claselor paralele, constituirea unor clase pentru elevii din casele de copii nu este de natură să favorizeze realizarea obiectivelor amintite. Constituirea claselor pe principiul eterogenității urmează să fie extins și asupra componenței claselor din punctul de vedere pe care îl examinăm. Pornind de la aceleași temeiuri, sîntem de părere că în perspectivă și copiii de vîrstă preșcolară, începînd cu cei de vîrsta grupei mari, vor trebui să frecventeze grădinița împreună cu copiii din familii, ceea ce va permite recuperarea mai grabnică a golurilor cu care vin din leagăne, deschiderea mai largă către viață a acestora și ușurarea integrării lor în viața școlară.

Dar, problema relației casei de copii-școală nu se reduce la acest aspect, deși foarte important, al organizării școlarizării minorilor. Ea vizează și alte laturi cu influență hotărîtoare asupra formării tinerilor. Între acestea amintim, în primul rînd, specificitatea raporturilor pedagog (învățător, profesor sau educator) - elev, atitudinea celor dintîi față de minorii din casele de copii. Această atitudine este puternic influențată și, uneori, chiar viciată de condiția întrucîtva deosebită a acestor copii. Influența nefavorabilă exercitată asupra lor în perioada anterioară primirii în case de copii, traumele psihice pe care unii copii le-au suferit, întîrzierea în dezvoltarea biopsihică a unora ș.a. fac ca procesul de instruire

și educare a acestora să fie mai diferit, să necesite o acțiune diferențiată, adecvată particularităților fiecărui copil. În multe cazuri, această condiție generează în rîndul cadrelor didactice neîncrederea în capacitățile acestor copii — dezvoltați în limitele normalității — de a satisface cerințele școlii în aceeași măsură ca și ceilalți elevi. Unele investigații întreprinse de noi, arată că mai mult față de orice altă categorie de elevi „efectul oedipian" sau ceea ce unii autori numesc, „efectul pygmalion" [1], se manifestă la minorii din casele de copii. Neîncrederea în capacitatea lor de învățare, solicitările slabe ce li se adresează, absența unor măsuri și activități stimulative și de sprijinire se află de cele mai multe ori, la originea insucceselor școlare, încă numeroase, ale acestor copii.

„Este de ajuns ca educatorul să subestimeze sau să supraestimeze capacitățile copilului și veți vedea că nivelul lui intelectual variază în sensul aprecierilor adultului" [2].

Conjugat cu cele de mai sus, îmbunătățirea rezultatelor școlare ale minorilor din casele de copii reclamă, însă, crearea unor condiții mai bune de sprijinire a acestora în afara programului școlar. În rîndul măsurilor care ar conduce la realizarea acestui obiectiv se înscrie și o anumită orientare în încadrarea acestor unități cu educatori, în sensul asigurării unei proporții judicioase între învățători și profesori, iar la profesori pe specialități.

În condițiile generalizării învățămîntului de 8 ani, iar în prezent de 10 ani, cerințele privind sprijinul pe care educatorii sînt chemați să-l acorde copiilor s-au amplificat și diversificat. Această activitate presupune existența unui colectiv de educatori, în care alături de învățători să existe și profesori de diferite specialități, îndeosebi de limba română, matematică, fizică, limbi străine. Fără a prelua sarcinile școlii, îndrumarea copiilor în activitatea de pregătire pentru lecții, acordarea unui ajutor individual și diferențiat pentru a preveni sau recupera rămînerea în urmă la învățătură, pregătirea suplimentară a celor care întîmpină dificultăți sau care au lacune în în pregătire reprezintă una din sarcinile fundamentale ale educatorului, a cărei îndeplinire presupune înainte de toate, competență de specialitate. În acest sens, apreciem ca necesare cel puțin două măsuri : a) stabilirea unor norme privind profilul posturilor de educatori (pe specialități) din fiecare unitate ; b) instituirea unui model de desfășurare a activității educative în care răspunderea fiecărui educator pentru activitatea copiilor dintr-o grupă să se îmbine cu preocuparea și responsabilitatea în organizarea activităților de sprijinire a elevilor la disciplina pe care o reprezintă.

Asociat acestor orientări în funcția și atribuțiile educatorilor, deplasarea accentului preocupărilor pe anumite aspecte ale muncii educative în casele de copii sînt menite să asigure un randament sporit al activității școlare. Avem în vedere necesitatea cunoașterii motivelor internării în instituția de ocrotire a fiecărui minor, a influențelor sociale, psihice și morale ce s-au exercitat asupra lor și stabilirea, în funcție de situațiile concrete, a măsurilor educative cele mai adecvate pentru corectarea devierilor de conduită și restabilirea echilibrului psihic al copiilor. În același timp, crește în aceste condiții, rolul și răspunderea educatorilor în ceea ce privește orientarea școlară și profesională a minorilor în vederea integrării lor într-un tip de școală adecvat și pentru o perfectă adaptare la viața socială.

Evident, nu pot fi neglijate cerințele de bază care asigură eficiența dorită a muncii educative, referitoare la criteriile de selecție a educatorilor, fiind preferați cei care dovedesc mai mare atracție față de specificul muncii din casele de copii și se disting prin atitudine părintească, plină de dragoste și respect față de minori, precum și la o mai mare stabilitate și continuitate în muncă în aceste funcții a educatorilor.

Ne-am oprit numai asupra unor aspecte cu rol hotărîtor în buna organizare și perfecționare a activității în casele de copii. Firește că problemele pe care le antrenează acțiunea de ameliorare a rezultatelor în această direcție sînt multiple. În același timp, considerăm opiniile și sugestiile formulate în acest studiu numai premisele unei discuții ample care să conducă la adoptarea soluțiilor corespunzătoare.

1. Rosenthal și Jacobson, **Pygmalion à l'école** (traducere din limba engleză a lucrării **Pygmalion in the class-room**) Lavallè, Montreal,
2. Henri Salvat, **Inteligență, mituri și realități**, E.D.P., București, 1972, p. 170.

IMATURITATEA ȘCOLARĂ

AURELIA COAȘAN
Institutul de igienă și sănătate publică, Cluj-Napoca

Programul de măsuri al C.C. al P.C.R. din 10 decembrie 1975 prevede îmbunătățirea sistemului de evaluare psihopedagogică și de examinare medicală a tuturor copiilor în vîrstă de 6 ani în vederea școlarizării lor, iar prin acțiunile prevăzute de Hotărîrea C.C. al P.C.R. cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului, stabilite de Plenara din iunie 1973, se prefigurează creșterea nivelului de pregătire a elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar.

În acest sens, cu deosebire în ultimii ani, asistăm, în țara noastră, la asigurarea unei intense și ascendente continuități dintre învățămîntul preșcolar și cel școlar, facilitîndu-se astfel adaptarea școlară a elevilor, ceea ce previne eșecul școlar, care de cele mai multe ori înregistrează frecvența cea mai ridicată în clasa I față de celelalte clase ale ciclului primar.

Succesul startului școlar, al elevului de clasa I, influențează adesea în mod hotărîtor întreaga activitate școlară ulterioară. Din acest motiv analiza maturității — imaturității școlare, care reprezintă unul din criteriile fundamentale ale unei integrări școlare adecvate, a stat în atenția a numeroși specialiști (2, 4, 5, 7, 9).

Pentru ansamblul generației gradul de maturitate școlară al copiilor este compatibil școlarizării la vîrsta de aproximativ 6 ani. Motiv pentru care momentul începerii școlarizării este stabilit pe baza criteriului de vîrstă cronologică (8). Cu toate acestea, există încă proporții însemnate de copii (2) cu anumite particularități somatice, neuro-motorii, intelectuale, sociale, încă insuficient dezvoltate, care frînează capacitatea de adaptare a copiilor la cerințele școlare.

Se consideră că un copil este matur pentru școală atunci cînd poate face față biologic, psihic și social cerințelor școlii cu condiția ca activitatea instructiv-educativă, respectiv învățarea, să nu aibă efecte nocive asupra sănătății fizice și psihice a copilului. Integrarea copiilor în activitatea școlară fiind un proces complex, la fel va fi și fenomenologia imaturității, ca forma cea mai frecventă de inadaptare școlară, pentru care descriem în continuare unele caracteristici neuropsihice și somatice.

Începerea activității școlare presupune atingerea următorilor **indicatori somatici** * ai dezvoltării : înălțime 114,0 cm cu o abatere de $\pm$ 5,7 cm, greutate 20,0 $\pm$ 3,0 kg., perimetrul toracic în expirație 55,0 $\pm$ 3,2 cm. Aceste valori se consideră semnificative fiindcă experiența practică a confirmat în cazuri contrare fatigabilitate precoce, agitație psihomotrică, atenție instabilă, capacitate redusă de a depune efort voluntar pentru a-și subordona propria activitate îndeplinirii cerințelor școlare, nereușind să facă față unor eforturi dozate.

*) Buletinul Ministerului Sănătății, nr. 3/1975

Copiii imaturi din punctul de vedere al **dezvoltării fizice** se recrutează din aceia care sînt consideraţi foarte mici ca înălţime (102,6 cm) sau mici (102,7—108,3 cm) mai ales dacă concomitent sînt dizarmonic dezvoltaţi cu minus de greutate (hipostaturoponderali). De asemenea, printre imaturi mai sînt copiii care prezintă deficienţe fizice, anumite boli (respiratorii, endocrine, pulmonare etc.) sau în antecedentele cărora figurează diverse boli semnificative pentru activitatea instructiv-educativă cu repercusiuni atît asupra randamentului şcolar cît şi asupra comportamentului.

Din punctul de vedere al sistemului **neuromotor,** în profilele copiilor imaturi şcolari se semnalează inabilităţi manuale traduse prin mişcări ale mîinilor intens necoordonate sau o coordonare şi precizie redusă, sincinezii mai numeroase şi mai intense. De asemenea, prin probe de motricitate de largă circulaţie mondială, s-a stabilit că ei posedă o slabă dezorganizare a funcţiei vizual-motrice, dominanta lateralităţii manuale este nestabilizată, oscilantă uneori ezitantă, schema corporală în special dreapta, stînga este mai fragil integrată, apar dificultăţi în organizarea şi percepţia temporară şi a relaţiilor spaţiale. Datorită acestor particularităţi elaborarea deprinderilor grafice este îngreuiată, fiind doar în formare, sau prezintă chiar dizgrafii. În activităţile de tip şcolar prezintă incapacitate de a se integra cerinţelor de viteză şi precizie în executarea temelor şcolare, ritmul de lucru este încet, nesistematic adesea anarhic.

Toate acestea pot fi explicate ca o consecinţă a unor imaturizări în sfera **proceselor cognitive de tip senzorial,** care influenţează negativ acuitatea perceptivă şi receptarea adecvată cu deosebire a stimulilor vizuali şi auditivi. Uneori apare incapacitatea de a percepe diferenţierea formelor grafice şi de a stabili unele legături între simbolurile grafice.

În sistemul condiţiilor perturbative ale unei adaptări şcolare la debutul şcolarizării, pe lîngă dezvoltare fizică, neuromotorie, ale funcţionării şi integrităţii organelor senzoriale (11) pot fi dereglate unele **abilităţi intelectuale logice,** ce definesc potenţialul de asimilare a unor conţinuturi instructive. Astfel, copiii imaturi şcolari prezintă frecvent fluctuaţii ale atenţiei : intensitatea (concentrarea) şi durata (stabilitatea) atenţiei precum şi mobilitatea, volumul, distribuţia acesteia în situaţii problematice sînt sub limita vîrstei celorlalţi colegi. Perioadele de fatigabilitate domină asupra celor de disponibilitate la efort intelectual, motiv pentru care adesea nu pot **memora, păstra şi reactualiza** conţinutul informaţional, se abat uşor de la sarcina primită abandonînd-o frecvent. Instalarea precoce a oboselii atrage după sine scăderea vigilenţei, flexibilitatea comportamentului ceea ce reduce capacitatea de adaptare.

Prin selecţionarea copiilor imaturi şcolar pe baza unui ghid psiho-pedagogic pentru evaluarea maturizării preşcolare (1) şi din experienţa cadrelor didactice rezultă că, în general, **capacitatea de comprehensiune** este mai slabă, ei necesită explicaţii mai detaliate pentru a înţelege conţinutul informaţional, uneori nu pot exprima relaţiile dintre lucruri şi fenomene, iar construcţia propoziţiilor, a frazelor din punct de vedere gramatical este incorectă. În **limbajul** imaturilor şcolari se relevă o relatare a evenimentelor povestirilor, impresiilor, adesea incoerentă, inexpresivă, uneori redau numai cu ajutorul întrebărilor de sprijin ; unii prezintă dificultăţi de vorbire. Imposibilitatea verbalizării celor percepute indică deficienţe ale formării noţiunilor.

J. Piaget şi B. Inhelder arată că ei nu pot coordona informaţiile şi operaţiile mintale, pentru a putea gîndi, de exemplu, conservarea cantităţii. Iar probele ce implică inversiune şi reciprocitate nu le pot rezolva corect. Din această cauză ireversibilul ce-l caracterizează îi poate imprima imaturului lipsă de coerenţă în **gîndire** şi de echilibru mintal. În ceea ce priveşte capacitatea de a traduce în concepte însuşirile cantitative ale mulţimilor, de a înţelege relaţiile dintre mulţimi (superioritatea, inferioritatea, egalitatea) de a clasifica mulţimile şi de a le pune în concordanţă, de a efectua operaţii mintale (8) nu se realizează la nivelul majorităţii copiilor. Imaturul nu poate conserva cantitativ. Această caracteristică constituie după J. Piaget cel mai elocvent indicator al depăşirii perioadei preoperatorii, adică al formării operaţiilor necesare reuşitei la aritmetică, de exemplu (6).

Capacitatea de adaptare în prima clasă presupune şi intervenţia laturii **afectiv-voliţionale şi motivaţionale,** care are un rol preponderent în adaptarea elevilor la procesul de învăţămînt, de fapt, şi inteligenţa copilului acţionează după modul în care o mobilizează şi o orientează factorii emotivi ai personalităţii, după cum relatează B. Zörgö şi Al. Roşca. Comportamentul dezadaptativ al imaturilor şcolari este şi o consecinţă a unei labilităţi afective cu tendinţă spre emotivitate ridicată, din care cauză sînt adesea blocaţi afectiv. Aceste blocaje se răsfrîng negativ asupra capacităţii de a-şi adecva optim strategiile de acţiune educativă şi asupra propriilor împliniri şi dezvoltări plenare a potenţialităţilor, a virtualităţilor lor ; frecvent printre ei se semnalează copii cu anxietate şi lipsiţi de trăirea propriului lor succes în cadrul activităţilor obligatorii. Gradul de adaptare la activitatea şcolară presupune conştientizarea sarcini-

lor primite, prezența trebuinței de a învăța, capacitatea elevului de a cunoaște, de a asimila, de a păstra cerințele externe, concretizate prin influențele instructiv-educative organizate, precum și manifestarea dorinței lui de a modela, de a exterioriza în consensul acestora prin abnegație, dăruire, perseverență și o anumită capacitate de rezistență la efort. De asemenea, gradul de dezvoltare a intereselor de cunoaștere ca suport al unei motivații susținute de învățare, capacitatea copilului de a colabora, ceea ce-l face apt ca să-și regleze activitatea în funcție de cerințele adultului, ale programului școlar, precum și de a desfășura o activitate în grup enunțate de Ion T. Radu (8) ca și caracteristici care completează tabloul general al aptitudinii de școlaritate, vor fi întîlnite la imaturi ca reverse ale acestora.

Un copil nu se consideră apt pentru școală dacă nu are dezvoltată o **anumită capacitate de muncă**, adică să poată deosebi munca de joacă, să efectueze unele sarcini care nu intră în sfera afectivității sale, ceea ce este în strînsă legătură cu nivelul de dezvoltare a voinței și a motivației.

Integrarea școlară presupune o anumită **maturitate socială** (10). Aceasta se referă la însușirea unor deprinderi de conduită și existență a unor relative independențe față de adult pentru a se dispensa de ajutoarele și îndrumarea permanentă, la posibilitatea de a stabili relații interpersonale preferențiale, intercolegiale și educator-copil, de a se adapta facil la prezența persoanelor străine a noului mediu, acomodarea la regulile școlare, să participe la acțiuni comune, să accepte ierarhia de prestigiu dintre colegi. Copilul trebuie să dispună și de un anumit **grad de autoservire și de anumite deprinderi igienice.**

Se poate **concluziona** că imaturitatea școlară, ca una dintre cele mai frecvente forme ale inadaptării la elevii clasei I, se circumcrie ca un sindrom extrem de variat, polimorf și adesea difuz conturat. Diagonisticul diferențial minuțios relevă că inteligența acestor copii, de cele mai multe ori, la origine nu este afectată, deși prezintă blocaje mai ales de natură afectivă, care le reduc securitatea intelectuală, atît de necesară adaptării la situații noi. Din acest motiv această categorie de copii trebuie distinct diferențiată de copiii cu deficiențe mintale, cu inteligență școlară de limită, cu tulburări de comportament și/sau nu de conduită.

Eficiența depistării copiilor imaturi școlar

La sfîrșitul primului trimestru al anului școlar 1975—1976 la una din școlile[1] situate într-un cartier nou al municipiului Cluj-Napoca, randamentul școlar era slab la 23% din elevii clasei I. Prin acțiunea de depistare a copiilor imaturi școlar, în anul școlar 1976—1977, s-au semnalat un număr semnificativ mai redus (de 2,3%) de copii care prezentau diverse tulburări de adaptare școlară manifestate cel mai frecvent prin instabilitate psihomotrică, infantilism, dominația lateralității nedefinită, rigiditate, mutismselectiv. Continuă încă să ajungă în școală un număr mare de copii (4,5%) cu tulburări de vorbire.

Formele dezadaptative manifestate în acest an, prin structura și conținutul lor nu au avut consecința celor din anul trecut. De asemenea, inomogenitatea nivelului de pregătire școlară ar putea fi explicată prin proveniența lor. Astfel, într-o clasă sînt cuprinși copii care au frecventat 7—8 grădinițe, parte din ei venind din mediul rural, iar alții n-au frecventat învățămîntul preșcolar.

Pentru ultima categorie de copii se impune cu necesitate o pregătire prealabilă în școală, în perioada 1—15 septembrie, pentru acomodarea lor cu sarcina școlară.

Menționăm că la același liceu în două clase[2] constituite din copii care au frecventat grădinița — una din clase Grădinița cu program prelungit nr. 63 și altă clasă Grădinița cu program normal nr. 55 — nu s-a semnalat nici un copil „problemă", iar randamentul lor școlar la sfîrșitul anului era printre cel mai ridicat în cadrul celor 12 clase paralele.

Atenția noastră a fost orientată și asupra copiilor amînați pentru ca prin activități compensatoare intense să potențăm adaptarea lor școlară pentru a contribui la îmbunătățirea evoluției școlare încă din ciclul primar.

În scopul exersării funcțiilor nedezvoltate, deosebit de eficiente au fost activitățile diferențiate, de complexitate ascendentă desfășurate[3] cu o grupă relativ omogenă de copii amînați la vîrsta de 6 ani de la începerea școlii. Astfel, la sfîrșitul anului școlar 1976—1977, dintre preșcolarii amînați 78% sînt evaluați de către educatoare că vor obține rezultate școlare foarte bune, 14% rezultate bune, iar 8% mijlocii.

BIBLIOGRAFIE

1. Coașan A., Simu A., Tiszay G., Antal A., **Evaluarea psihopedagogică a preșcolarilor în vederea școlarizării**, în Culegerea metodică editată de „Revista de pedagogie" „Grădinița și educația moral-politică și patriotică, 1977, p. 84.
2. Kelemen A., Bucur P.C., **Considerații cu privire la maturizarea neuro-psiho-motrică a copiilor de 6—7 ani școlarizabili, din unele colectivități urbane și suburbane din municipiul București**, Pediatria, 21, nr. 1, 1972, 69—86.

[1] Liceul nr. 6, Cluj-Napoca, director prof. Valeriu Bota

[2] Clase conduse de învățătorii Olteanu Maria și Pop Dumitru

[3] Grădinița nr. 63, directoare Aurelia Ciobotaru

3. Noel A., **De nouvelles responsabilités pour la medicin scolaire le depistage des troubles instrumentaux, intelectuels et comportamentaux,** Les seminaires de med. şcol. frasc. 38 acut 1973.
4. Nagy J. **Kompenzálo beiskoázási modell,** Akademiai Kiado, Budapest, 1974.
5. Papp J., **Az iskolaérettségi vizsgálás,** A taintó, Budapest, nr.1, 1973, 3—5.
6. Piaget J., **Psihologia inteligenței,** Ed. şt., Bucureşti, 1975.
7. Radu I., Kulcosar T., **Examenul psihologic la intrarea în cl. I** Orientarea şcolară şi preorientare profesională, E.D.P, Bucureşti, 1976.
8. Radu T. I., **Aptitudinea de şcolaritate a copilului din grupa mare,** în culegerea metodică editată de Revista de pedagogie, Grădiniță, familie, şcoală, Bucureşti, p. 48, 1976.
9. Szabó P. **Iskolás lesz a gyermekunk,** Gondolat, Budapest, 1976.
10. Szabó P., **Szempontok a tankötelés korba lévö gyermekek megfigyelésére,** în vol. Utmutatö az allami gondozatt gyermekek iskolara való felkészitéséhez es iskolaérettségi vizsgalathoz, 1973.
11. Vial M., Plaisance E., Bfauvais J., **Les mauvais eleves,** P.U.F. Paris, 1970.

CAUZE CE DETERMINĂ ÎNSUŞIREA DEFECTUOASĂ A CITIT-SCRISULUI LA CLASA I

ALEXANDRINA BULEARCĂ
Şcoala generală nr. 3 — Slobozia

Este binecunoscut faptul că însuşirea citit-scrisului, formarea deprinderilor de citire şi de scriere corectă constituie o condiție de bază a întregii munci instructiv-educative din şcoala primară. De aceea, în planul de învățămînt, citit-scrisul şi citirea, părți componente ale limbii române, ocupă un loc important începînd chiar din clasa I.

Nu totdeauna, însă, învățătorii care predau la clasa I sînt mulțumiți de reazările pe care le obțin la însuşirea de către copii a citit-scrisului. Din dezbaterile care au loc în cadrul comisiilor metodice, cercurilor pedagogice sau simpozioanelor, se constată că chiar şi cadre didactice ce prezintă mult interes în formarea la copii a unei citiri şi scrieri corecte întîmpină dificultăți în rezolvarea acestei cerințe. Cauzele sînt multiple. Dacă deseori se iau în discuție unele aspecte critice ce pot fi depăşite de către învățători, nu trebuie să trecem cu vederea peste unele probleme ce îi depăşesc.

O parte din aceste impedimente pot fi înlăturate de însuşi abecedarul limbii române, care se cere conceput într-o manieră care să corespundă cerințelor actuale ale şcolii. El trebuie să constituie un instrument de lucru ce se mînuieşte cu uşurință în activitatea independentă a elevului, pentru uşurarea muncii acestuia în investigația textului nou. Ținînd cont că la începători, în faza inițială, inhibiția de diferențiere este slabă, sau absentă la unii, este bine ca silabele cu literele noi învățate să intre în componența cîtorva lecții la rînd, în formații diferite. Am observat cu toții că silaba „ma" (în actualul abecedar) este cuprinsă repede în

cîmpul vizual al copilului și rostită cu ușurință, deoarece ea se repetă, ca parte componentă a unor cuvinte, în cîteva lecții consecutive. Nu același lucru putem spune de alte silabe, care se repetă la intervale mari ; în aceste cazuri citirea devine dificilă, chiar dacă cuvinte cu asemenea structuri au fost analizate frontal în lecțiile care le-au pus în evidență, deoarece cu timpul la unii copii se produce ștergerea legăturilor temporare formate anterior. De aceea, o parte din cuvintele textului care nu-s declanșate în timpul citirii la prima vedere, nici de primele semne componente, nici de sensul propoziției, apar copiilor acum ca aglomerări de semne (litere) și cum reflexul la asemenea stimulenți încă nu este format, elevii recurg la citirea (descifrarea) acestora pe litere. Nu cred că mai este cazul să amintesc consumul mare de energie al copilului în efectuarea unui astfel de citit, precum și urmările negative în înțelegerea conținutului textului și în acțiunea de scriere, urmări ce dispar foarte greu.

Cercetînd cu atenție copiii, observăm că o parte din ei prezintă greutate în rostirea a două sau mai multe sunete într-o silabă la vederea literelor corespunzătoare. Pentru a le veni în ajutor acestor copii, abecedarul ar trebui să prezinte imagini declanșatoare pentru silabele cu litere nou învățate, cel puțin în prima parte, pînă ce capătă ei experiență în actul cititului. Cuvîntul este un stimulent complex. Cercetările arată că în analiza stimulenților complecși nu sînt percepute cu aceeași claritate toate părțile componente, cele externe fiind percepute mai bine. De aceea imaginile declanșatoare se cer astfel alese, încît prima silabă a denumirii lor să corespundă cu cea pe care vrem să și-o însușească elevii. Dacă, de exemplu, pentru silaba „ma" este expusă prin desen o masă sub care i se scrie numele în formă incompletă (ma - -), copiii vor articula cu ușurință această silabă la care în prealabil au recunoscut literele ce-o compun. De cîte ori este nevoie, învățătorii pot asocia silabele pe care nu le pot rosti copiii cu imagini declanșatoare.

Legat de cauzele care duc la citirea literizată, nu trebuie uitat faptul că, cu toată pregătirea pe care o fac cadrele didactice în vederea ușurării descifrării textului în activitatea independentă a elevului, unii copii, dintr-o cauză sau alta, mai întîmpină dificultăți în citirea unor cuvinte din text, pentru că „una este citirea — pe urme proaspete — a cuvintelor așa cum s-au compus ele prin operări concrete și motrice, și alta este cînd trebuie să se realizeze sinteza sonoră a celor scrise în abecedar. Citirea din abecedar, deși se sprijină și este condiționată de activitatea cu alfabetare, reprezintă, de fapt, un nivel mai înalt, superior, al citirii și nu este într-un raport de dependență totală față de prima activitate[1]". Cînd copilul citește independent din abecedar, el percepe mai întîi semnele pe plan vizual, apoi, parcurgînd, succesiv componența grafică a cuvintelor (pe silabe), o traduce pe planul articulației și auditiv. Fenomenul este diferit celui produs în exercițiile premergătoare citirii textului, cînd copilul aude întîi cuvîntul, desprins din propoziție, îl analizează pe plan auditiv, îl compune și apoi îl citește. Citirea, în acest caz, nu prezintă nici o dificultate, deoarece cuvîntul respectiv a fost reținut pe plan mintal.

În momentul citirii independente de către copii, învățătorii nu pot cuprinde deodată pe toți copiii care întîmpină dificultăți și, ca atare, nu-i pot ajuta pe toți. Astfel, o parte din ei recurg, din lipsa altor posibilități, la citirea pe litere și-și fac cu timpul din acest procedeu o obișnuință. Cîteodată acești elevi nu pot fi depistați ușor, pentru că citesc cuvîntul pe litere în gînd și apoi îl rostesc cu voce tare (dacă înțeleg ce au citit) pe silabe sau în întregime. Pentru prevenirea acestei situații o măsură destul de eficace ar fi ca unele cuvinte din text (cuvinte cu dificultăți în citire, cuvinte ce au în componența lor silabe mai puțin consolidate, cuvinte cu sens nou pentru copii) să apară și în coloanele de cuvinte, dar numerotate cu cifre aritmetice în diferite culori. În text aceste cuvinte să poarte aceleași numere pe care le au în coloane. Astfel, copiii care au greutăți în citirea acestora, singuri ies din impas, găsindu-le cu ușurință în coloane, într-o formă ce le ușurează descifrarea. Acest procedeu îi obișnuiește în același timp pe copii cu metode eficiente de muncă independentă. le trezește interesul, le ușurează înțelegerea conținutului textului și-i stimulează în rezolvarea sarcinilor.

Dacă despărțirea în silabe a cuvintelor din coloanele ce preced textul vine în ajutorul elevilor, ușurîndu-le cititul, forma pe care o capătă aici cuvintele despărțite în silabe prin liniuțe scoate prea mult în evidență părțile lor componente, micșorîndu-le prin aceasta calitatea de întreg. Totodată, dezorientează pe unii copii în despărțirea în silabe a cuvintelor la sfîrșit de rînd, cînd acestea capătă altă formă. Avînd în vedere că stimulenții colorați sînt mai puternici, marcarea prin două culori a structurii cuvintelor din coloane ar fi mai eficientă. Acest procedeu ar avea avantajul că, fără să altereze imaginea de întreg a cuvîntului (silabele rămînînd apropiate unele de altele), subliniază părțile componente, îngustează cîmpul

[1] Andrei Bojeșteanu, „Revista de pedagogie" nr. 11/1976, p. 44.

analizei la o silabă și stimulează mai mult curiozitatea copilului.

O etapă ce este depășită mai greu de unii copii o constituie aceea în care sînt introduse cuvinte cu silabe închise la începutul ori la mijlocul lor de exemplu: **pictat, carte, adormit** etc. Elevii, fiind obișnuiți pînă aici cu silabe formate numai din una sau două litere, tind să fragmenteze cuvintele greșit în timp ce citesc, și cînd se încurcă rău, în special cînd iau două consoane într-o silabă fără vreo vocală, recurg la citirea pe litere ca s-o scoată într-un fel la capăt. De exemplu, cuvîntul „pictat" este citit de o parte din copii „pi-cît-at" sau „pi-cî--tî-atî". Este de dorit ca asemenea cuvinte, precum și acelea cu aglomerări de consoane, să fie programate cu mare atenție, începînd cu cele de două silabe, urmate treptat de cuvinte de trei sau patru silabe care nu prezintă alte dificultăți, cum ar fi vocale în hiat sau terminații în „i" semivocală, și în nici un caz înainte de a se consolida bine rostirea silabelor închise la sfîrșitul cuvîntului.

O deosebită atenție trebuie să acordăm încă de la clasa I și scrisului care, direct legat de limbă, este mijlocul cel mai important de comunicare. Faptul că programa pentru clasele I-IV, ediția 1975, prevede unele exerciții de scriere a elementelor grafice cu legătură între ele încă din perioada preabecedară (p. 22) și cu legătură continuă între semnele grafice, în perioada abecedară (p. 25), este un lucru îmbucurător, care urmărește realizarea unei scrieri estetice și rapide. Ar fi binevenite însă unele modele de felul acesta în paginile abecedarului. Este adevărat că o astfel de scriere se însușește prin exerciții demonstrative în timpul lecției, dar modelele din abecedar ar avea menirea să stîrnească interesul copiilor, să fie folosite ca material de analiză și ca mijloc de comparație.

Toate aspectele inserate în articolul de față au fost culese din activitatea nemijlocită la clasele la care am predat, însă ele au caracter de generalitate, deoarece, dacă sînt cercetate cu atenție și în mod obiectiv, se întîlnesc la toate clasele de începători. Unele măsuri ce se cer luate în scopul rezolvării acestora ar reduce neajunsurile din viața școlară care împiedică realizarea cerințelor actuale, printre care cea mai de seamă — lichidarea repetenției.

Istoria învățămîntului din Oltenia*

Recent, Editura „Scrisul Românesc" a scos de sub tipar un volum bine documentat și bogat ilustrat, despre **Istoria învățămîntului din Oltenia.** Autorii au considerat problema începuturilor culturii și învățămîntului în Oltenia de o deosebită importanță și s-au angajat la o muncă deosebit de anevoioasă, dînd glas documentelor, materialelor de arhivă, diferitelor manuscrise elaborate de copiștii mănăstirilor oltene, aflate în prezent la Biblioteca Academiei R.S. România. În monografie se insistă, în primul rînd, asupra unor probleme mai puțin cunoscute, cum sînt, de pildă, începuturile îndepărtate ale învățămîntului, organizarea școlilor sătești, a școlilor particulare, activitatea neobosită și entuziastă desfășurată, în perioada acestor eroice începuturi, de un impresionant număr de dascăli anonimi.

Lucrarea este structurată în cinci părți. Prima parte este dedicată urmelor străvechi de cultură din Oltenia, încadrate în istoria patriei. Sînt reliefate aici cercetările arheologice din ultimele decenii care au contribuit substanțial la îmbogățirea patrimoniului cultural național, inclusiv și al Olteniei. Remarcăm izvoarele și întinsa aparatură documentară a acestui capitol.

Sînt remarcabile, prin ineditul materialului folosit, subcapitolele care marchează evoluția culturii în Oltenia în secolele IV—XIII, XIV—XV—XVI și XVII.

Capitolul II se deschide cu **Cultura olteană în secolul al XVIII-lea,** perioadă în care au luat ființă numeroase școli atît în orașe, cît și în mediul rural, activitatea didactică și cea tipografică cunoscînd o însemnată dezvoltare. Sînt dedicate cîteva pagini și relațiilor dintre cele trei țări române.

Partea a doua și partea a treia sînt afectate învățămîntului din Oltenia în primele decenii ale secolului al XIX-lea. Sînt prezentate, pe larg și documentat, școlile particulare și școlile naționale, profesorii, baza materială (localuri, mobilier), populația școlară, școlile de fete, conținutul învățămîntului, programele școlare, examenele, orarul, sistemul de notare, manualele școlare, materialul didactic.

Partea a patra este dedicată învățămîntului de la sate din Oltenia în deceniul premergător revoluției de la 1848. Din aceste pagini reiese că școlile sătești din județele oltene au cunoscut în acel timp o perioadă de avînt și înflorire. „Munca dascălilor lor — remarcă, pe bună dreptate, autorii — poate constitui pentru actuala generație de cadre didactice, ca și pentru viitorime, un viu exemplu de dăruire pentru cauza poporului, pentru luminarea lui spre a înțelege problemele epocii și a participa în mod conștient și activ la realizarea marilor idealuri ale maselor populare".

Partea a cincia se referă la ideile care au stat la baza școlii oltene și se încheie cu remarcabilul capitol **„Școala din Oltenia și Revoluția de la 1848.**

Din paginile cărții și ale bogatului material care o ilustrează, cititorii vor avea prilejul să cunoască și să se convingă de faptul că Oltenia, ca și celelalte regiuni istorice ale țării, se înscrie în patrimoniul cultural al poporului cu o bogată și valoroasă zestre.

Îmbrățișînd un spațiu foarte larg de timp din anii îndepărtatelor începuturi ale neamului nostru și pînă în mijlocul secolului al XIX-lea, lucrarea pune în evidență numeroase și semnificative pagini luminoase ale culturii românești. Ea se adresează atît cadrelor didactice, cît și publicului larg, interesat să cunoască date, fapte și momente de cultură ale acestui minunat colț de țară.

Sînt demne de menționat documentele nenumărate care ilustrează afirmațiile făcute, modul în care sînt puse și tratate problemele de învățămînt abordate, indicele general bine întocmit, claritatea și cursivitatea stilului.

Prof. Victoria Popovici

* Nicolae Andrei și Gheorghe Pârnuță, **Istoria învățămîntului din Oltenia,** vol. I, Scrisul Românesc, Craiova, 1977, 477 p.

COMPLEX ȘCOLAR INTEGRAT

Experiment privind integrarea învățământului cu cercetarea și producția

TITU BOGDAN, PETRE BĂRBULESCU, DUMITRU COPILU

Printr-o acțiune comună de investigare, întreprinsă de reprezentanți ai Inspectoratului școlar al județului Alba și ai Institutului de cercetări pedagogice și psihologice din București, au fost elaborate concepția, structura și funcționalitățile unui Complex școlar integrat care permite, într-o formulă sistemică modernă, îmbinarea activităților didactice de instruire, educație și perfecționare cu experimentul științific, producția de bunuri materiale și orientarea profesională, răspunzînd astfel unui deziderat major al învățămîntului românesc. Modelul schițat mai jos, insistînd asupra cîtorva elemente programatice, relevante pentru noile orientări din învățămîntul contemporan, reprezintă o sinteză asupra practicii curente din învățămînt, prefigurînd un proiect original cu aplicabilitate imediată în rețeaua școlară.

Premise

Dezvoltarea și modernizarea învățămîntului din județul Alba, îndeosebi realizările din ultimii ani privind legarea mai strînsă a învățămîntului cu producția în școlile acestui județ — de exemplu la Liceul „Horia, Cloșca și Crișan" din Alba Iulia, în cadrul microcentralei școlare industriale, CELTA, profilată mai ales pe aparatură electronică — s-au bucurat de atenția și aprecierile cele mai favorabile la toate nivelele, inclusiv la nivelul conducerii de partid și de stat (1). Astfel, concordanța dintre indicațiile din documentele de partid și practica școlară din județul Alba, ca și în general din învățămîntul românesc, reprezintă una din premizele Complexului școlar integrat. O coordonată de bază a acestuia a putut fi formulată în lumina unor indicații clare privind necesitatea „deplasării centrului de greutate a muncii" organelor de conducere efectiv în cadrul unităților pe care le coordonează pentru a asigura „creșterea spiritului de răspundere și a operativității lor în soluționarea problemelor, în sprijinirea (lor) nemijlocită" (2) — implicit, în cazul școlii — în privința legării ei pe baze științifice de producție, de viață.

În elaborarea ipotezelor de lucru, privind proiectarea și programul acțiunilor viitorului complex școlar integrat, s-au

avut în vedere o serie de date și idei rezultate dintr-o acțiune de cercetare în curs de desfășurare în județul Alba, *) din cercetări efectuate în alte județe (9), cît mai ales de rezultatele obținute în practica curentă a școlii pe plan local, în județul Alba (5, 6, 10, 11) ca și pe plan național (3, 4, 12) și internațional (7, 8, 12), ținîndu-se seama de tendințele și exigențele din învățămîntul contemporan.

Față de tipul de instituții integrate de învățămînt existente în prezent, modelul de față se detașează printr-un grad de complexitate mai mare, prin noutatea și caracterul său experimental, propunîndu-și ca, prin soluțiile teoretice și practice preconizate, să aducă o notă în plus de originalitate și aplicativitate, exigență și eficiență.

Avînd în vedere cerințele de modernizare a învățămîntului, nevoile de formare a cadrelor în concordanță cu necesitățile social-economice locale, prin urmare posibilitățile de aplicare în practică, la nivelul unui județ, a indicațiilor conducerii superioare de partid privind formarea și educația prin muncă și pentru muncă, printr-o integrare organică și eficientă a învățămîntului cu cercetarea și producția — coordonată majoră a învățămîntului contemporan — a fost stabilit cadrul experimental corespunzător și un minimum de calcule estimative pentru realizarea imediată a proiectului.

Structura modulară

Complexul școloar integrat a fost conceput ca un sistem de moduli corelați, avînd funcționalități de profil și integrative pe toate palierele învățămîntului și la toate nivelurile de școlarizare. Sînt prevăzute trei grupe de moduli profilați pe A — instruire-educație, B — pregătire practică și C — conducere.

A. 1. **Învățămînt preșcolar** (15 grupe : mică, mijlocie, mare) ; 2. **Învățămînt primar** (16 clase I-IV) ; 3. **Învățămînt gimnazial** (16 clase V-VIII) ; 4. **Învățămînt liceal, treapta I** (12 clase, IX-X) ; 5. **Învățămînt liceal, treapta a II-a** (10 clase la zi, 4 clase la seral XI-XII) ; 6. **Învățămînt de artă** (Școală de muzică, 12 clase I-XII) ; 7. **Învățămînt de artă** (Școală de arte plastice, 12 clase I-XII) ; 8. **Club sportiv școlar** (5 secții, 20 grupe) ; 9. **Învățămînt superior tehnic de scurtă durată** (12 grupe la zi, 12 grupe la seral, profil subingineri).

B. 10. **Corpul de ateliere școlare** (secții de producție cu 8-10 profile, dintre care și un atelier interșcolar cu profil de vîrf — electronică — acesta continuînd tradiția microcentralei școlare industriale — CELTA, sere și solarii ; 11. **Secția de educație tehnologică** include : laborator de organizare a producției și economia întreprinderii (din mediul urban și rural) ; cabinet de desen tehnic și estetică industrială ; laborator pentru încercări, probe, verificări, prototipuri și studiul materialelor ; cercuri tehnice și pe obiecte ; 12. **Laboratorul județean de orientare școlară și profesională** ; 13. **Cabinetul metodologic** (județean) de protecția muncii ; 14. **Grupul cultural sportiv** (sala festivă, săli de sport, terenuri sportive, piscine, spații verzi de odihnă).

C. 15. **Casa corpului didactic** (ca centru metodologic de pregătire și perfecționare a personalului din învățămînt și de valorificare a rezultatelor experimentelor pedagogice) ; 16. **Inspectoratul școlar județean** (ca organ de conducere al complexului și, totodată, al învățămîntului din județ).

Complexul școlar integrat Alba ar urma să școlarizeze anual peste 4.000 de elevi și studenți la zi și la seral, de asemenea, să dispună de o bază materială adecvată (local, mijloace de învățămînt și utilaje de producție), la nivelul cerințelor contemporane. Complexul nu ar reprezenta un edificiu arhitectural cu totul nou ; în momentul de față asemenea clădire ar ridica unele dificultăți de proiectare și construcție greu de depășit. De aceea, efectuînd un studiu atent al bazei materiale existente în muncipiul Alba Iulia, s-a apreciat că spațiul afectat Liceului „Horia, Cloșca și Crișan", care dispune de o bună bază materială și a obținut rezultatele amintite mai sus — la care se adaugă unitățile învecinate : Școala generală nr. 2, Grădinițele nr. 9, 11 și cîteva anexe amplasate judicios în curtea liceului — ar reprezenta baza materială inițială (36 săli de clasă, 20 laboratoare și cabinete, 8 ateliere, cantină, grădinițe). În completare, ar mai fi necesare noi construcții (24 săli de clasă tip liceu, trei amfiteatre pentru învățămîntul superior, ateliere, internat, o nouă cantină, două piscine, terenuri sportive, sere și solarii), care să fie amplasate într-o concepție arhitecturală unitară și care să permită funcționalitatea integrativă a modulilor ca și realizarea unui proces dinamic și eficient de formare și perfecționare a cadrelor.

Majoritatea noilor obiective au fost prevăzute să se realizeze în actualul cincinal. Celelalte, în cazul în care nu vor putea fi realizate suplimentar în acest cincinal, vor putea fi cuprinse în viitorul plan cincinal. De menționat că o parte din aceste obiective vor putea fi execu-

*) Echipa interdisciplinară este formată din: prof. **Bogdan Titu** — inspector școlar general, prof. **Ota Nicolae** — directorul Casei corpului didactic, cadre didactice din 12 școli ale județului cuprinse în Convenția de cercetare — directori, profesori, maiștri instructori (Alba) și din cercetători științifici de diferite specialități, din Institutul de cercetări pedagogice și psihologice; prof. dr. **Bărbulescu Petre**, prof. **Copilu Dumitru**, dr. **Turcu Filimon**, **Constantinescu Vladimir**.

tate din beneficiile realizate în atelierele şcoală şi prin activitatea practică a elevilor. În amplasarea obiectivelor acestui edificiu — atît a clădirilor vechi cît şi a construcţiilor noi — s-a avut în vedere arhitectonica faţadelor la străzile pe care se află complexul şcolar, pentru integrarea sa în stilul urbanistic al noului cartier de la porţile cetăţii Apulum.

Funcţionalităţi integrative

Complexul şcolar integrat reprezintă un model de **instituţie polivalentă** de învăţămînt, menită să asigure desfăşurarea unui proces complex şi unitar de formare a copiilor, elevilor şi studenţilor, prin acţiuni corelate de instruire, educaţie, pregătire practică, muncă productivă, experimentare, creaţie şi recreare, cu continuitate în acelaşi loc de muncă (intră la grădiniţă şi poate termina învăţămîntul superior), oferind o paletă largă de profesii şi activităţi, asigurînd condiţii moderne de învăţămînt în sistemul şcolii cu program prelungit. Acesta se profilează, în acelaşi timp, ca **şcoală pilot** pentru toate formele de învăţămînt şi pentru toate unităţile şcolare din judeţ. Experimentînd şi validînd diverse modele didactice de organizare, perfecţionare, ameliorare, orientare, cercetare, Complexul poate aplica unitar rezultatele cele mai bune în şcolile din judeţ, de asemenea popularizîndu-le prin mijloace moderne, în acelaşi timp oferind deschideri schimbului de experienţă cu specialişti şi cadre didactice din judeţ şi din întreaga ţară.

Dominanta tuturor funcţionalităţilor Complexului se estimează a fi **cea integratoare** pe multiple planuri.

Pe plan general, se prevede la nivelul complexului concretizarea uneia din coordonatele învăţămîntului românesc actual: integrarea învăţămîntului cu producţia şi experimentul ştiinţific prin **acţiuni coordonate de execuţie** (predare, aplicaţii practice, formare de deprinderi, producţie, policalificare, muncă social-utilă, activităţi de cerc, acţiuni de stimulare a aptitudinilor creative, culturale şi sportive, administraţie, dotare etc.) şi **de concepţie** (coordonarea — îndrumarea şi controlul activităţilor instructiv-educative, experimentale, productive, perfecţionare a cadrelor de conducere şi de predare, orientarea profesională etc.) la nivelul şcolii şi al judeţului.

Concentrarea într-un singur loc, într-o instituţie de învăţămînt puternică, a **unor resurse însemnate umane şi materiale,** vizează o desfăşurare optimă a procesului instructiv-educativ, în vederea formării profesionale de larg profil (policalificare) şi orizont, a educaţiei cetăţeneşti şi a **pregătirii tineretului pentru muncă, creaţie şi viaţă.**

Centralizarea conducerii învăţămîntului din judeţ în organul de conducere al Complexului şcolar integrat va permite, la nivelul tuturor ciclurilor de şcolarizare (de la grădiniţă şi pînă la facultate), să se realizeze în mai bune condiţii **un plan unic şi unitar** al activităţilor didactice, de producţie, de dotare şi autodotare etc., o programă unică şi unitară, un complex arhitectural unic şi avînd o concepţie unitară în privinţa dirijării „intrărilor" şi „ieşirilor" în cei 8, 12 sau 16 ani de şcolarizare. De asemenea, la nivelul judeţean se va putea desfăşura o activitate de orientare şcolară şi profesională, de protecţia muncii etc. Toate aceste elemente sînt în acelaşi timp argumente care justifică denumirea care se preconizează să o primească Complexul şcolar integrat, anume „Centrala de învăţămînt Alba" — prescurtat C.E.N.T.I.A.

Întreaga activitate a acestui nou tip de instituţie de învăţămînt va avea un caracter experimental **prospectiv.** Pe lîngă eficienţa ridicată scontată a întregii activităţi şcolare, se va putea stimula activitatea de generalizare a experienţei valoroase obţinute prin: aplicarea unitară în şcolile întregului judeţ a rezultatelor cu ajutorul unor mijloace moderne şi eficiente (schimb de experienţă, dezbateri tematice, experimentarea de forme şi metode conduse de inspectori, publicaţii, filme şi alte acţiuni de popularizare); crearea unor **metodologii şi modele care să valideze elemente ale şcolii viitorului.** Fluxul activităţii va urma drumul de la **experimentare** la **schimb de experienţă** (confruntarea cu practica şcolară tradiţională din judeţ) şi pilotare, în acelaşi cadru al complexului.

Pe plan particular se prevede, în cadrul Complexului, **optimizarea procesului instructiv-educativ-formativ,** prin îmbinarea lui cu producţia de bunuri materiale şi experimentarea ştiinţifică, pentru ca funcţionalităţile integrative să poată viza acţiuni concrete, ca cele de mai jos.

Organizarea unitară şi eficientă a activităţilor şcolare şi extraşcolare, potrivit **principiului interdisciplinarităţii** va putea facilita corelarea cunoştinţelor teoretice cu deprinderile practice din laboratoare, ateliere, cercuri etc., diferenţiate pe cicluri şi clase, cu accent pe formarea deprinderilor de muncă productivă. De pildă, laboratoarele şi în special atelierele să reprezinte un loc deosebit de prielnic pentru „întîlnirea" cunoştinţelor de fizică, matematică, chimie, ca şi ale altor discipline cu însuşirea deprinderilor de a lucra practic cu ele, de a le exersa sau aplica într-o activitate productivă. În felul acesta se deschide cîmp larg experimentării de forme şi metode de învăţămînt. În final, se urmăreşte să se asigure o **cultură generală,** adică o pregătire teoretică şi profesională corespunzătoare exigenţelor contemporane — politică, umanistă, ştiinţifică, de specialitate — astfel ca la încheierea ciclurilor terminale (liceal, superior de scurtă durată) tinerii

să se poată încadra imediat și eficient în viața productivă și socială.

Subordonarea întregii activități celor două obiective fundamentale : a — **educația** (școlară, practică, productivă) **prin muncă,** ceea ce presupune măsuri și acțiuni speciale de organizare științifică a muncii școlare și didactice ; b — **educația pentru muncă și viață** (prin acțiuni speciale de orientare școlară și profesională) va determina **profilul** Complexului școlar integrat, ca instituție de învățământ asigurînd **educația prin muncă și orientarea profesională** a tineretului studios.

Integrarea ciclurilor (preșcolar, primar, gimnazial, liceal și superior) va fi posibilă prin acțiuni de corelare a baremelor de cunoștințe și deprinderi corespunzător particularităților de vîrstă și treptelor de școlarizare, pe clase și cicluri, pe de o parte, iar pe de alta, printr-o corelare a cunoștințelor de la disciplinele teoretice cu deprinderile practice din laboratoare sau cu activitățile productive din ateliere etc. Unul din factorii principali de **osmoză între cicluri** îl constituie grupele de moduli B și C (10-16), care vizează tocmai activitățile referitoare la pregătirea practică, precum și cele de conducere, perfecționare și orientare profesională. Printr-o astfel de legătură, de dependență, între moduli, se vor putea stabili, la nivelul diferitelor trepte de învățământ, relații de colaborare între educați, educatori și conducători privind circulația informației științifice și pedagogice. Investigația științifică, în aceste condiții, va putea fi axată pe probleme fundamentale cum ar fi : adaptarea copiilor la diferite trepte de școlarizare ; ameliorarea pragurilor de trecere de la grădiniță la școala primară, apoi la gimnaziu, liceu, facultate, producție ; reglarea fluxului intrărilor și ieșirilor la diferite niveluri de școlarizare, în funcție de nevoile privind necesarul forței de muncă etc.

Îmbinarea sau corelarea componentelor de bază ale vieții școlare — studiul, munca și odihna — adică instruirea (predarea), autoinstruirea (studiul și activitățile individuale), educația politică (în cadrul organizațiilor de copii și tineret), producția și creația (în ateliere, secții, întreprinderi, loturi, laboratoare, cercuri) ; recreerea (prin acțiuni culturale, sportive), odihna și masa se vor desfășura conform programului **școlii cu orar prelungit** (zilnic între 8 și 18, sîmbăta pînă la orele 14, pentru cei care locuiesc în municipiul Alba Iulia) ; în același timp, respectîndu-se regimul școlii cu internat. Acest program se va încadra în activitățile specifice structurii anului școlar existent.

Avantaje estimate

Complexul școlar integrat — C.E.N.T.I.A. — avînd profilul unei Centrale de învățământ la nivelul unui județ creează inspectoratului școlar posibilitatea să-și ancoreze deplin activitatea de conducere în unitățile de învățămînt din rețeaua școlară județeană, participînd efectiv la înfăptuirea dezideratului major de integrare a învățămîntului cu cercetarea și producția. Astfel, Inspectoratul școlar conduce de fapt întreaga activitate a Centralei și a celorlalte școli dn județ.

În condițiile **integrării Inspectoratului școlar și a Casei corpului didactic în activitatea de conducere a Centralei de învățămînt,** inspectorul școlar general ar fi și directorul Centralei, inspectorii generali adjuncți ar fi directori adjuncți, iar inspectorii școlari vor putea avea obligații didactice și vor putea coordona întreaga activitate metodică din complex și județ. Directorul Casei corpului didactic va putea îndeplini funcția de inspector școlar general adjunct, ocupîndu-se de organizarea și coordonarea acțiunilor de perfecționare profesională și educație politică a personalului din învățămînt (directori, învățători, profesori, responsabili ai comisiilor și catedrelor de specialitate, diriginți, pedagogi etc.), urmărind activitatea de experimentare a profesorilor și elevilor și popularizîndu-le rezultatele obținute. În felul acesta, **personalul de conducere va putea îndeplini deopotrivă funcții de coordonare, îndrumare și control, de perfecționare și didactice de predare.** Într-un asemenea sistem de activități se înlătură descalificarea profesională și rutina. De asemenea, „crește spiritul de răspundere și operativitatea în soluționarea problemelor" (2). Activitatea de conducere ar respecta principiul muncii și conducerii colective, în cadrul unui consiliu de conducere, sub îndrumarea organizației de partid din Centrală.

Sectorul productiv al Centralei, avînd profilul unui **centru interșcolar de producție** (continuînd tradițiile CELTEI), va putea beneficia de o **îndrumare metodologică** unitară diferențiată pe sectoare prioritare la nivelul județului : tipologia atelierelor și diversificarea producției școlare, omologarea mijloacelor de învățămînt destinate autodotării, pregătirea și orientarea forței de muncă, depistarea și cultivarea aptitudinilor și creativității tehnice, artistice încă de la vîrsta mică etc.

Prin forma sa de organizare, Centrala permite o gamă largă de activități practice în cercuri pe obiecte, secții de profil, în tabere de creație pe specialități (județene și naționale), în forme de experimentare și cercetare ale cadrelor didactice și ale elevilor (dispunînd de biblioteci, laboratoare, ateliere de execuție etc.), stabilind în final **modele de activitate pentru celelalte școli dn județ.** O școală astfel concepută creează cadrul favorabil dezvoltării spiritului novator, creator, a fanteziei, a interesului pentru cunoaștere și autoinstruire.

Organizarea pe principiul școlii cu orar prelungit favorizează soluționarea unor

probleme greu de soluționat în alte condiții, pe plan educațional, mai ales pe plan social. Astfel, școala vine în ajutorul familiilor cu ambii părinți ocupați în producție sau care nu reușesc să stăpînească copiii ori să le acorde un ajutor suplimentar, oferă condiții pentru respectarea igienei zilnice și a unei vieți organizate și ordonate a copilului, preluîndu-l într-o măsură mai mare, suplinind unele atribuții ale familiei.

Pe lîngă o eficacitate pe plan educațional, de formare multilaterală a personalității, se estimează o însemnată eficiență economică : produse destinate pieței, dotării și autodotării, economii la fondul de retribuție (față de efectivele din structura actuală, s-ar reduce 6 posturi de conducere și 10 posturi TESA).

Organizată în această viziune, activitatea Centralei vizează un **reviriment general al învățămîntului din județ,** oferind modele concrete în toate domeniile procesului de învățămînt : didactic, productiv, conducere, perfecționare, experimentare. Cadrele didactice care vor lucra în cadrul centralei — selectate din rîndul celor mai bune din județ — vor fi metodiștii Inspectoratului școlar, participînd efectiv la experimente, schimburi de experiență, popularizarea experienței pozitive, conducînd cercurile pedagogice, consfătuirile periodice sau activitatea societăților științifice județene pe specialități, prezentînd lecții demonstrative, elaborînd planuri model, scrisori metodice și bibliografii tematice etc. În același timp, copiii care frecventează în aceeași unitate școlară 12 ani, unii dintre ei 16, **pot fi cunoscuți în întreaga lor intimitate,** existînd în felul acesta condiții să se acționeze științific asupra dezvoltării și orientării lor școlare și profesionale. Cunoașterea este reciprocă și, chiar în condițiile efectivului mare de copii, această **cunoaștere este posibilă pe multiple planuri** în cei 12 sau 16 ani : în interiorul diferitelor categorii (copii, profesori), între categorii (conducere-cadre didactice, conducere-elevi, profesori-elevi). Școala concepută în acest fel oferă **condiții de studiu și un climat al muncii,** al pregătirii tînărului pentru societatea viitoare în care urmează să se integreze.

ARGUMENTE BIBLIOGRAFICE

1. Nicolae Ceaușescu, **Cuvîntare la grandioasa adunare populară consacrată împlinirii a *375* de ani de la prima Unire politică a țărilor române și sărbătoririi orașului bimilenar Alba Iulia,** 28 mai 1975, în „România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate", vol. 11, București, Ed. politică, 1975, p. 696—697.
2. Nicolae Ceaușescu. **Expunere cu privire la activitatea partidului și întregului popor pentru înlăturarea urmărilor cutremurului catastrofal din *4* martie, dezvoltarea economică-socială a țării, activitatea internațională a partidului și statului și situația politică mondială,** în „Scînteia", 29 martie 1977.
3. Bărbulescu Petre., **Cercetare-acțiune privind educația prin și pentru muncă în școală, Bilanț și perspective,** în vol. Școala și pregătirea tineretului pentru muncă", București, Ed. Revista de pedagogie, 1976, p.5—12. Vezi și celelalte studii din volum.
4. Bărbulescu, Petre . **Coordonate științifice ale contribuției învățămîntului la pregătirea forței de muncă,** în vol. „Pedagogia muncii în școală". Seria „Al II-lea colocviu național de pedagogie. Caietele colocviului", București, Institutul de științe pedagogice, 1974, p. 31—38.
5. Bogdan Titu . **Forme ale activității tehnico-productive în județul Alba,** Comunicare la cel de-al V-lea Seminar internațional privind „Politehnizarea învățămîntului, legarea lui de producție, de viață", București, 5—10 octombrie *1976, publicată în vol.* „Dezvoltarea creativității și formarea spiritului științific, tehnic-aplicativ la elevi". Alba Iulia, Inspectoratul școlar — Casa corpului didactic jud. Alba, 1977, p. 11—17. Tot aici, p. 309—312 vezi și anexele: Tipologia atelierelor școală din județ; Ateliere școală ca secții de producție ale întreprinderilor; Schema teritorială a *centralei industriale școlare Celta; Re*lațiile Celtei cu întreprinderile din țară.
6. Bogdan,Titu., **Dezvoltarea actuală a învățămîntului în județul Alba,** în vol. „Practică, creativitate și modernizare în școală", Cluj, Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic „Alba, 1973, p. 13—20.
7. Copilu, Dumitru. **Aspecte ale îmbinării învățămîntului general cu producția în unele țări socialiste,** în vol. „Școala și pregătirea tineretului pentru muncă", (coordonatori: prof. dr. Anton Vasilescu și prof. dr. Petre Bărbulescu), București, Ed. Revista de pedagogie, 1976, p. 146—154.
8. Copilu, Dumitru. **Forme de îmbinare a învățămîntului cu producția în alte țări** (capitaliste), în vol. „Școala și producția", (coordonator prof. dr. Petre Bărbulescu), București, Ed. Litera, 1976, p. 237—246.
9. *Municipiul Gheorghe Gheorghiu Dej,* București și în special județul Teleorman (Pentru tipul de complex școlar din Alexandria) Cf. Decret prezidențial nr. 274 din 17 decembrie 1975 și „Brevet de invenție", Nr. 65119, acordat titularului — Institutul de cercetări pedagogice din București pentru invenția cu titlul „Structură constructivă complexă utilizată în procesul de învățămînt" din 3.5. 1977, (autori P. Bărbulescu, F. Chirea, I. Andrei, I. Coman).
10. Hebedeanu, Liviu și Ota, Nicolae. **Atelierul de electronică — atelier polifuncțional cu multiple valențe formative,** în vol. „Practică, creativitate și modernizare în școală", Cluj Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic Alba, 1973, p. 256—270.
11. Munteanu Ioan. **„Dorim să rămînem o școală fruntașă", în** „Tribuna școlii", nr. 181, 23 iulie 1977. p. 6.
12. ***Politehnizația obrazovania, ego sveaz s proizvodstvom s jizniu*** (Politehnizarea învățămîntului, legătura lui cu producția, cu viața), București, MEI-ICPP, 1976, 209 p. Referatele celui de-al V-lea Seminar internațional al țărilor socialiste pe această temă, organizat la București între 5—10 octombrie 1976: R. S. România (Maria Stănescu, Iulian Nica, Petre Bărbulescu), Unesco (George Văideanu), țări socialiste (D. Tvetkov, M. Vlackova, H. Frankiewicz, E. Radna, Z. Dombrowski, D. Kalman, I. K. Babanski, Pek Hang Hi).

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA SOVIETICĂ LA CEA DE-A 60-A ANIVERSARE A MARII REVOLUȚII SOCIALISTE DIN OCTOMBRIE

Conf. univ. dr. **STELIANA NĂSTĂSESCU CRUCERU**

Școala și pedagogia sovietică, ca și toate celelalte domenii de activitate economică-socială, întîmpină cea de-a 60-a aniversare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie cu succese remarcabile și, totodată, sub semnul unor eforturi deosebite pentru înfăptuirea sarcinilor ce le revin din documentele Congresului al XXV-lea al P.C.U.S. De-a lungul celor 60 de ani P.C.U.S. și statul sovietic au desfășurat o uriașă activitate pentru perfecționarea continuă a învățămîntului și pedagogiei, pentru ca acestea să-și îndeplinească cît mai bine menirea pe care o au în formarea omului nou, în edificarea socialismului și comunismului în U.R.S.S.

Întregul învățămînt a fost așezat pe baze profund științifice. În același timp, a fost rezolvată una din problemele sociale fundamentale, și anume, generalizarea învățămîntului mediu. În acest sens, datele care reflectă rețeaua sistemului de învățămînt sînt grăitoare: 149 500 școli generale din care peste 51 000 școli medii, 48 000 de 8 ani, 48 000 elementare și 2 500 de alte tipuri. În ele învață peste 43 000 000 elevi. O mare dezvoltare a cunoscut rețeaua de învățămînt pentru tineretul muncitor, ea cuprinzînd 16 000 de unități de diferite tipuri și profile, în care învață peste 5 000 000 de elevi. De o atenție deosebită se bucură, de asemenea, învățămîntului pedagogic; el însumează astăzi 201 institute pedagogice și 408 licee pedagogice cu peste 1 105 000 elevi și studenți, din care 678 000 la cursurile de zi. Alături de unitățile de învățămînt propriu-zise, s-a creat o largă rețea de instituții pentru activități extrașcolare, care să ajute la întregirea procesului instructiv-educativ. Această rețea cuprinde peste 9 600 de palate și case ale pionierilor și elevilor, stații ale tinerilor tehnicieni și naturaliști etc.

Evident, procesul de perfecționare a activității instructiv-educative nu poate fi considerat încheiat; el va fi permanent susceptibil de modificări și înnoiri, care să țină pasul cu noile cuceriri ale științei și tehnicii și, totodată, să răspundă unor noi cerințe pe care, inevitabil, le va pune edificarea societății comuniste. Tocmai de aceea, statul sovietic acordă importanța cuvenită activității de cercetare în dome-

niul educației și instrucției ; în acest sens au fost create și funcționează 42 de institute de cercetări, 187 institute pentru perfecționarea cadrelor didactice, peste 4 000 de cabinete metodice, pe lîngă diferite organe ale secțiilor învățămînt etc.

În această perioadă, în U.R.S.S., masa mare a cadrelor didactice desfășoară o laborioasă activitate pentru perfecționarea conținutului procesului de învățămînt sub îndrumarea institutelor Academiei de Științe Pedagogice a U.R.S.S. Se urmărește realizarea unei predări interdisciplinare, eliminarea informațiilor inutile, se aprofundează legitățile, teoriile, faptele, exercițiile care orientează elevii și studenții spre acumularea activă a noțiunilor. Se are în vedere organizarea unui asemenea proces instructiv-educativ, care, așa cum sublinia Leonid Ilici Brejnev la Congresul al XXV-lea al P.C.U.S., referindu-se la rolul școlii, „să orienteze tineretul spre completarea independentă a cunoștințelor".

O atenție deosebită se acordă introducerii organice a problemelor și sarcinilor stabilite de Congresul al XXV-lea al P.C.U.S. în conținutul procesului de învățămînt. Eforturi deosebite depun metodiștii, pedagogii, cadrele didactice cu o bogată experiență la catredă pentru elaborarea unor manuale noi pentru elevi și îndrumătoare metodice pentru profesori în lumina exigențelor didacticii moderne în strînsă legătură cu cerințele practicii actuale și de perspectivă, pe baza unei profunde fundamentări psiho-pedagogice.

Congresul al XXV-lea a adus o contribuție de o deosebită însemnătate la îmbogățirea teoriei educației comuniste cu privire la dezvoltarea multilaterală a personalității umane în actuala etapă a construirii societății comuniste. În acest domeniu un loc important îl ocupă teza abordării complexe a educației, prin care se are în vedere realizarea unei unități indestructibile între pregătirea profesională și educația politico-ideologică și morală, între procesul informativ și formativ, ținîndu-se seama de particularitățile diferitelor grupuri de oameni ai muncii sovietici. În lumina acestei cerințe, pedagogia sovietică desfășoară o intensă activitate pentru fundamentarea științifică a procesului de educație comunistă în etapa actuală. Un loc deosebit în acest domeniu îl ocupă stabilirea unor criterii unice de apreciere a profilului moral atît a colectivului, cît și a fiecărei personalități, ca una din condițiile de bază pentru dezvoltarea unei sfere cît mai bogate de inițiative, acțiuni, capacități, idealuri, fundamentarea unui sistem cît mai eficient de includere a tinerei generații în practica productivă și social-politică și îmbinarea acestuia cu învățătura.

Pe baza unei noi programe orientative s-au stabilit conținutul, metodele și formele de activitate educativă cu elevii de diferite clase și vîrste. Recomandările metodice pentru această activitate au fost elaborate sub conducerea reputatului pedagog I. S. Marienko și aprobate de Ministerul Învățămîntului al U.R.S.S. De asemenea, pentru clasele elementare a fost editat „Alfabetul educației morale" sub redacția cunoscuților pedagogi I. A. Kairov și V. S. Bogdanova.

Cercetătorii sovietici, paralel cu activitatea de generalizare a experienței școlii pe baza programei amintite, se preocupă intens de elaborarea unor lucrări metodice privind diferite domenii ale muncii educative. Alături de „Alfabetul educației morale" s-au elaborat îndrumări metodice cu o amplă fundamentare psiho-pedagogică a muncii educative în școlile-internat, a educației politico-ideologice a elevilor, a muncii educative în organizațiile de pionieri și comsomol.

În momentul de față se desfășoară o amplă acțiune pentru elaborarea unei lucrări de ansamblu privind metodica educării elevilor. Realizarea în practica școlară a indicațiilor cuprinse în programa orientativă a muncii educative presupune depunerea unor eforturi creatoare din partea cadrelor didactice și, în același timp, asigură obținerea unor rezultate net superioare, tocmai datorită faptului că li se creează posibilitatea de a-și concentra atenția asupra problemelor de o reală actualitate, de a utiliza cît mai rațional și eficace rezervele interne ale procesului educațional.

În programă, conținutul educării diferitelor trăsături ale personalității își lărgește sistematic sfera, preconizîndu-se aprofundarea lui în diferitele perioade de vîrstă ale elevilor. În felul acesta, cadrele didactice sînt în posesia unui cadru sistematic al acțiunii pedagogice în fiecare etapă a activității lor, a unei precise ierarhizări a elementelor educative fundamentale pentru formarea diferitelor trăsături de caracter la elevi.

Programa orientativă a conținutului muncii educative este de un real folos în activitatea cadrelor didactice, ajutîndu-le să realizeze unitatea și continuitatea influențelor educative, să evite paralelismele care pot avea loc în cadrul unor acțiuni. Caracterul profund instrumental al acestei programe este asigurat și de indicarea tipurilor de activitate, mijloacelor și procedeelor educaționale de realizare a acestora în cadrul colectivului clasei, al organizației de pionieri și comsomol. Plecîndu-se de la teza pedagogică de bază că una din condițiile hotărîtoare ale dezvoltării personalității este complicarea treptată a formelor de activitate și învățătură, în programă, un loc important îl ocupă, pe lîngă învățătură, variate forme de activități productive, munci obștești și social-politice, activitatea de autoservire, artistică, culturală de masă, sportivă etc.

Congresul al XXV-lea al P.C.U.S. a acordat o importanță deosebită participării active, conștiente, responsabile a fiecărui cetățean la procesul educațional, participare ce constituie una din premisele de bază ale acestui proces. Pornind de la această apreciere pedagogică, școala sovietică depune eforturi susținute pentru formarea la tînăra generație a unor tendințe și deprinderi ferme de autoeducație, de acordare a dorințelor și faptelor lor cu normele și principiile moralei comuniste. Intensificarea educației în spiritul muncii și orientării profesionale constituie o altă direcție de bază a școlii și pedagogiei sovietice. În acest sens s-a lărgit baza tehnico-materială a întregului sistem de învățămînt, s-au extins combinatele inter-școlare de instruire practică, majoritatea elevilor din clasele terminale este inclusă în practica de vară.

Partidul Comunist al Uniunii Sovietice a declarat actualul plan cincinal ca fiind cincinalul calității și eficienței înalte în întreaga viață economico-socială. Acestei cerințe cercetătorii sovietici din domeniul pedagogiei îi răspund printr-o asiduă activitate menită să perfecționeze știința pedagogică. Începînd cu elaborarea planurilor concrete, a instrumentelor de cercetare și pînă la elaborarea unor lucrări științifice ample, fiecare etapă parcursă este străbătută de această cerință pusă de partid.

Eforturi sporite se depun pe linia extinderii cercetărilor complexe în cadrul școlilor de masă, verificarea științifică și generalizarea experienței înaintate, colaborării dintre cercetători și practicieni ca o garanție a măririi eficienței științei pedagogice sovietice. Are loc o amplă și permanentă activitate de modernizare și optimizare a cercetărilor pedagogice, însoțită permanent de lupta intransigentă pe care o duc pedagogii sovietici împotriva formalismului, a înlocuirii căutărilor reale a unor căi mai eficiente cu goana după „modern". Se urmărește totodată realizarea unui echilibru între cercetările fundamentale și aplicative, între teoretizări și fapte ; se ia atitudine hotărîtă împotriva diluării pedagogiei în alte științe, a înlocuirii studierii copilului ca ființă socială cu „topirea" lui în scheme abstracte, ceea ce ar împiedica adevăratul progres al acestei științe.

Perfecționarea calificării cadrelor didactice din învățămînt în general, și în mod deosebit a celor ce predau disciplinele psiho-pedagogice ocupă, de asemenea un loc important în U.R.S.S. Aceasta răspunde cerințelor puse cadrelor didactice de către Congresul al XXV-lea al partidului, care, în documentele adoptate subliniază că, una din cerințele cadrelor didactice din învățămîntul superior este de a poseda un înalt grad de competență, cultură și pasiune pentru domeniul științific în care lucrează, o mare capacitate de atragere și interesare a studenților pentru științele pe care le predau. În vederea realizării acestei cerințe, în U.R.S.S. s-au luat măsuri deosebit de eficiente pentru ridicarea calificării științifice și măiestriei pedagogice a tuturor cadrelor didactice, inclusiv a celor ce lucrează în învățămîntul superior. S-a creat un sistem organizat care cuprinde institute și facultăți specializate pentru ridicarea calificării cadrelor didactice, are loc stagiatura profesorilor de discipline speciale la întreprinderi industriale fruntașe sau în institute de învățămînt superior și de cercetare, există diferite cursuri și seminarii cu caracter permanent.

Funcționează 9 institute de ridicare a calificării, dintre care 8 pe lîngă universități și unul pe lîngă Academia de științe pedagogice pentru cadrele didactice care predau disciplinele psiho-pedagogice. În această ultimă instituție își perfecționează pregătirea cadre din 200 institute pedagogice și 63 universități. Institutul cuprinde 6 secții : pedagogie, psihologie, pedagogia și metodica ciclului primar, pedagogia preșcolară, pedagogia activităților pionierești și comsomoliste și secția cercetătorilor științifici. Pînă în 1980 în acest institut își vor ridica gradul de calificare 2 060 cadre didactice care predau discipline pedagogice. În funcție de profilul specialiștilor și de interesele științifice sînt organizate numeroase seminarii speciale, cum sînt cele de : probleme actuale de teoria și metodica educației comuniste, colectivul și personalitatea, psihologia activității organizatorice, probleme actuale ale didacticii (pe cicluri de învățămînt), psihologia învățării, dezvoltarea personalității copilului în raporturile cu adulții și colegii, precum și seminarii în care se dezbat tendințele și curentele moderne în pedagogice, problemele filozofice pe care le presupune lupta dintre idealism și materialism în acest domeniu etc.

În planurile de învățămînt ale secției psihologie-pedagogie a acestui institut, un loc important îl ocupă cursurile și seminariile speciale. Fiecare cadru didactic este obligat — în mod opțional — să urmeze trei cursuri. Avînd ca obiectiv perfecționarea cadrelor didactice, aceste cursuri se referă la metodologia și metodica cercetării psiho-pedagogice, la conducerea procesului instructiv-educativ în școală, fiziologia sistemului nervos central și activității nervoase superioare etc.

În cadrul cursului „Mijloace tehnice de învățare" cadrele didactice — sub forma unor lucrări de laborator — învață mînuirea celor mai noi mașini și aparate. Un alt curs are ca obiect „Probleme ac-

tuale ale culturii și artei", care ajută cadrele didactice să fie la curent cu noutățile din acest domeniu. De un deosebit interes din partea cadrelor didactice se bucură seminariile în care se dezbat „Mijloace tehnice moderne de instruire" și „Măsurarea și statistica materialelor în cercetările pedagogice". O asemenea varietate de seminarii creează posibilitatea satisfacerii unor interese multiple de cunoaștere a unei diferențieri reale în procesul de calificare. În afara formelor academice, planul Institutului de perfecționare a cadrelor didactice prevede și alte forme de activitate. Dintre acestea ni se par deosebit de interesante cercetările efectuate pe diferite probleme în școlile de bază ale Academiei, în biblioteci sau la arhive, dezbateri pe bază de referate asupra unor lucrări noi de specialitate, asistențe la seminarii și lucrări practice cu studenții etc.

Au loc, de asemenea, schimburi de experiență în legătură cu ținerea unor prelegeri în învățământul superior. Pentru fiecare serie de cursanți se organizează un ciclu de conferințe metodice — cinci la număr — care creează posibilitatea unui valoros schimb de opinii. Totodată, cadrele didactice venite la perfecționare prezintă comunicări pe diferite probleme de pedagogie și psihologie în sesiuni științifice, cele mai valoroase fiind publicate în culegeri speciale anuale editate de institut.

În prezentul articol am încercat să evidențiem doar cîteva din numeroasele realizări obținute de școala sovietică, de cadrele didactice și cercetătorii din domeniul educației, profund angajați în realizarea planului leninist de construire a societății comuniste în U.R.S.S., în întîmpinarea celei de-a 60-a aniversării a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie.

BIBLIOGRAFIE

1. V. M. Melnicov, O povîșenii kvalifikații prepodavatelei pedagoghichi i psihologhii vîșșei școli. Sovietscaia Pedagoghica nr. 8/1976.
2. M. A. Procofiev, Problemî școlî v desiatoi piatiletche v svete reșenii XXV-go, siezda KPSS, Sovetscaia pedagoghica nr. 7/1977.

ETAPA ACTUALĂ DE DEZVOLTARE A ȘCOLII DE CULTURĂ GENERALĂ SOVIETICĂ

F. G. PANACIN

Prim adjunct al ministrului învățământului din U.R.S.S.

Școala sovietică de cultură generală se găsește într-un mare avînt de muncă și activitate politică, avînt datorat, pe de o parte, pregătirilor pentru cea de-a 60-a aniversare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, iar pe de altă parte, celei de-a șaptea sesiuni extraordinare a Sovietului Suprem al U.R.S.S., care va pune în discuția întregului popor proiectul noii Constituții a țării. Aceste două mari evenimente și-au pus amprenta pe întreaga viață a oamenilor sovietici. Sub influența lor favorabilă am început noi cu succes anul școlar. Ele, la fel ca raza puternică a unui proiector, vor lumina mult timp înaintarea noastră pe drumul perfecționării continue a instruirii și educării generațiilor viitoare.

I

Cu ocazia apropierii marelui jubileu al statului sovietic considerăm oportun să analizăm retrospectiv unele probleme ale dezvoltării școlii. Se știe că, prin triumful orînduirii sociale și de stat sovietice, în țara noastră s-a terminat pentru totdeauna vechiul sistem de învățămînt, nedrept și reacționar. Au rămas pentru totdeauna în trecut analfabetismul

maselor populare, veşnica ignorare a şcolii şi învăţămîntului, dependenţa semifeudală a acestora de burghezia de la oraşe şi sate, de sutanele negre şi biserică, de poliţie şi jandarmerie, în sfîrşit, de capriciile unor bogaţi ocrotitori ai ştiinţei şi artei. Acum au dobîndit şcoli în limba proprie zeci de popoare ale Siberiei, al Extremului Nord, Caucazului, Asiei Centrale şi altor foste periferii ale Rusiei.

Revoluţia din Octombrie a transformat şcoala în mod radical şi i-a dat un conţinut cu adevărat ştiinţific, făcînd începutul unui sistem de învăţămînt cu totul nou. Şcoala sovietică, în anii de construcţie socialistă, a parcurs trei etape în drumul său ascendent pînă la stadiul înalt al învăţămîntului de astăzi.

Prima etapă — primele două decenii ale puterii sovietice — a fost cea mai grea perioadă, în care şcoala a suferit frămîntările inerente întăririi şi dezvoltării ei. În acea vreme se punea o sarcină atît de importantă, ca cea de a da întregii generaţii tinere învăţămînt primar de patru ani şi a lichida analfabetismul populaţiei adulte. Congresul al XVII-lea al partidului, care a avut loc la începutul anului 1934, a făcut bilanţul acestei activităţi multilaterale şi promiţătoare.

Etapa a doua — următorii 20—25 ani, din care patru ani de război, Marele Război pentru Apărarea Patriei, deosebit de greu şi sîngeros, care a provocat distrugeri colosale economiei, culturii şi învăţămîntului ; fasciştii germani au distrus 82.000 şcoli. În această etapă în ţară a fost introdus învăţămîntul mediu de şapte ani. În anul 1958 a fost adoptată Legea pentru introducerea învăţămîntului obligatoriu de opt ani pentru copii şi tineri.

Cea de-a treia etapă — ultimii 10—15 ani din istoria celor 60 de ani ai statului sovietic, cînd în ţară s-a încheiat introducerea învăţămîntului mediu general. Activitatea organizatorică şi metodică în această direcţie s-a depus în două cincinale — 1966—1975 ; învăţămîntul general mediu a devenit veriga de bază în politica şcolară a partidului, a organizaţiilor de masă ale oamenilor muncii, a organelor învăţămîntului public. Chiar în aceşti ani au fost adoptate noi hotărîri istorice ale Comitetului Central al partidului şi guvernului Sovietic referitoare la şcoală şi bazele legislaţiei U.R.S.S. şi republicilor unionale privind învăţămîntul. Statul sovietic a finanţat generos şcoala, a întărit baza ei, a ridicat salarizarea lucrătorilor din învăţămînt. În această etapă şi-au desfăşurat activitatea Ministerul învăţămîntului al U.R.S.S., Sovietul unional al şcolilor medii, Academia de ştiinţe pedagogice. S-a ridicat considerabil nivelul muncii ministerelor republicilor unionale şi autonome şi a organelor locale ale învăţămîntului public.

Deceniile şase-şapte vor rămîne întipărite în istoria patriei ca o perioadă de puternic avînt al învăţămîntului, care a dat copiilor şi tinerilor bogăţii spirituale la care au visat şi pentru care au luptat multe generaţii de gînditori şi revoluţionari ai Rusiei.

II

Succesele societăţii socialiste dezvoltate sovietice în domeniul învăţămîntului public şi-au găsit confirmarea în proiectul noii Constituţii (a patra, ca ordine cronologică) a ţării noastre. Acest document încoronează cea de-a 60-a aniversare a lui Octombrie, răspîndind o nouă lumină asupra viitorului patriei noastre şi a şcolii de cultură generală. Prevederile constituţiei privind obligativitatea învăţămîntului mediu general al tineretului, introducerea gratuităţii manualelor şcolare, pregătirea copiilor pentru munca productivă, social-utilă, dreptul cetăţenilor la apărarea sănătăţii copiilor şi multe altele, constituie dovada convingătoare a grijii părinteşti a partidului şi guvernului faţă de destinul copiilor şi tineretului, în prezent şi viitor.

Una din metodele de extindere şi aprofundare continuă a democraţiei socialiste (şi aceasta constituie o orientare fundamentală spre ceea ce conţine proiectul de Constituţie) este introducerea schimbărilor esenţiale în sistemul electoral. De atunci este înlăturată în fapt împărţirea dreptului la alegeri în activ şi pasiv, cînd dreptul de vot se acorda de la 18 ani — drept activ, iar dreptul de a fi ales în sovietul local de la 18 ani, în sovietele supreme — ale republicilor unionale şi autonome — de la 21 ani, iar în Sovietul Suprem al U.R.S.S. de la 23 ani — drept pasiv. După noua Constituţie dreptul de a alege şi a fi ales în toate Sovietele se acordă persoanelor care au împlinit 18 ani. Este firesc că această situaţie incumbă obligaţii suplimentare întregii activităţi a şcolii de cultură generală.

Noi considerăm că în conţinutul şi spiritul noii Constituţii a pătruns întregul proces instructiv-educativ din şcoală. Cu ideile Constituţiei trebuie să îmbogăţim predarea istoriei, a ştiinţelor sociale, a bazelor statului şi dreptului, geografiei economice şi a altor discipline, organizarea şi desfăşurarea discuţiilor cu elevii, toată activitatea extraşcolară şi în afara clasei. Totodată, munca de clarificare privind proiectul de constituţie va fi însoţită de consolidarea neîntreruptă a legislaţiei socialiste în toate sectoarele învăţămîntului, de întărirea

disciplinei elevilor, respectarea riguroasă a drepturilor şi obligaţiilor cetăţenilor sovietici. Este foarte important să dezvoltăm cultura juridică a cadrelor didactice şi a elevilor.

Colegiul Ministerului Învăţămîntului al U.R.S.S. a adoptat „Măsurile privind dezbaterea proiectului noii constituţii a U.R.S.S. de către întregul popor", care prevăd : prelucrarea unor recomandări instructiv-metodice pentru studierea Constituţiei în şcoală în anul de învăţămînt 1977—1978, în procesul instructiv-educativ ; pregătirea şi confecţionarea pentru elevii claselor 8—10 (II) a materialelor didactice pentru obiectul „Constituţia U.R.S.S." şi, de asemenea, finisarea programelor şi manualelor corespunzător prevederilor noii constituţii ; înfăptuirea unor măsuri pentru îmbunătăţirea educaţiei, folosind simbolica statului — Stema, Drapelul şi Imnul U.R.S.S., precum şi ritualurile şcolare.

Sîntem convinşi că realizarea prevederilor legii fundamentale a instruirii şi educaţiei va ridica la un nou nivel calitativ superior întreaga noastră muncă în sfera învăţămîntului. Constituţia U.R.S.S. duce la îmbunătăţirea considerabilă a conducerii şi îndrumării învăţămîntului public.

III

Care sînt direcţiile în care se orientează munca şcolii în anul şcolar în curs ? În primul rînd, noi ne-am concentrat eforturile asupra îmbunătăţirii continue a calităţii procesului de învăţămînt. Aceasta constituie fundamentul şi pivotul principal al activităţii colectivelor pedagogice şi al fiecărui învăţător, educator, metodist, inspector. Folosirea raţională a fiecărui minut al lecţiei, perfecţionarea metodelor de învăţare, încheierea trecerii la sistemul de predare pe cabinete, asigurarea şcolilor cu toate materialele didactice şi aparatura prevăzută de noile recomandări ale Ministerului Învăţămîntului din U.R.S.S., respectarea strictă a cerinţelor programelor privind efectuarea lucrărilor practice de laborator, îmbinarea judicioasă a mijloacelor interne de învăţare ale şcolii cu bogatele posibilităţi ale televiziunii şcolare, ale mijloacelor de informare în masă şi ale instituţiilor extraşcolare.

Astăzi noi spunem din nou că fiecare elev trebuie să ţină bine minte cunoştinţele de bază din ştiinţele studiate, căci numai în acest fel gîndirea sa va funcţiona bine. În 1977—78 şi în perioada următoare va trebui să punem accentul pe îmbunătăţirea radicală a educaţiei prin muncă şi orientării profesionale a elevilor. Căile şi metodele de realizare a acestei sarcini sînt multiple : intensificarea caracterului practic al orelor de activităţi practice ; întărirea legăturii şcolilor cu producţia ; lărgirea muncii productive a elevilor din clasele mari în combinate de producţie interşcolare, în secţii de învăţămînt din întreprinderi, colhozuri şi sovhozuri, atît în timpul programului şcolar, cît şi în timpul vacanţei de vară. O altă posibilitate oferă şi dezvoltarea continuă a creativităţii tehnice şi experienţa elevilor în domeniul agronomiei, precum şi participarea fiecărui profesor la orientarea profesională a elevilor, crearea comisiilor şcolare speciale pentru aceasta, organizarea sistematică de întîlniri ale elevilor cu muncitori, colhoznici, specialişti din economia naţională.

În sfîrşit, în anul şcolar curent, organele învăţămîntului public şi toate instituţiile de învăţămînt şi educaţie din ţară înfăptuiesc un larg program de măsuri pentru educarea ideologică şi morală a elevilor, în special a adolescenţilor. Pentru aceasta, şcolile şi instituţiile extraşcolare au astăzi un material bogat şi cele mai favorabile condiţii.

IV

Organele din învăţămînt, institutele pedagogice, metodiştii şi conducătorii de şcoli trebuie să desfăşoare o acţiune vastă de perfecţionare a muncii ideologice, politice şi ştiinţifico-metodice a cadrelor didactice. A venit timpul ca prin sistemul cursurilor de zi şi fără frecvenţă învăţătorii claselor primare să obţină studii pedagogice superioare, să aibă o pregătire corespunzătoare obiectelor din ciclul estetic. Tocmai pentru aceste specialităţi în instituţiile de învăţămînt pedagogic se creează o reţea suplimentară de cursuri facultative şi secţii.

În actualul an de învăţămînt corpul didactic din U.R.S.S. cuprinde 225.000 absolvenţi ai învăţămîntului superior pedagogic şi ai şcolilor pedagogice, din care majoritatea au studiat la secţii de zi. Considerăm oportun ca în fiecare raion şi în fiecare şcoală în care lucrează un tînăr cadru didactic, în special absolvent din anul acesta, să se ia măsuri concrete pentru introducerea lor în specialitatea pedagogică.

O metodă de ridicare a nivelului de calificare a cadrelor este generalizarea, răspîndirea experienţei pedagogice înaintate şi a cuceririlor ştiinţei. Astăzi, printre pedagogii noştri muncesc 7 930 fruntaşi în învăţămîntul U.R.S.S. şi încă mai mulţi fruntaşi sînt în învăţămîntul republican unional şi autonom. Cresc cadrele de „profesori experimentatori" şi „profesori-metodişti", a căror activitate va fi curînd stimulată în toată ţara prin mărirea salariului. Zeci de mii de cadre didactice sînt corespondenţi la ziare, reviste pedagogice, radio şi televiziune, sînt

chiar autori de cărți. În toate republicile, regiunile și raioanele au loc sistematic congrese, conferințe, cursuri, seminarii și lectorate pedagogice. Toate acestea vorbesc convingător de enormele posibilități pentru ca practica înaintată a unor personalități să devină cucerire a maselor.

V

În condițiile actuale se impun exigențe sporite față de elaborarea științifică a unei serii întregi de probleme din sfera învățămîntului și anume: interrelațiile dintre învățămîntul general și pregătirea pentru muncă a tineretului, unitatea dintre instrucție și educație, corelarea cunoștințelor științelor naturii cu cele umaniste, rolul și importanța instruirii generale în instituțiile de învățămînt special și tehnic profesional, caracterul permanent al instruirii. Lucrătorii organelor de învățămînt și din instituții de științe pedagogice trebuie să pornească de la faptul că școala exercită influență nu numai asupra elevilor, dar și în multe procese și fenomene sociale, în reproducția modului de viață sovietic, în realizarea triplei sarcini de partid: educarea omului viitorului comunist, dezvoltarea relațiilor sociale comuniste, crearea bazei materiale a comunismului.

VI

Comitetul Central al partidului și guvernul sovietic, manifestînd grija permanentă față de școală, la sfîrșitul anului trecut și anul acesta au luat o serie de măsuri pentru îmbunătățirea continuă a condițiilor de muncă din școli. Printre acestea, în primul rînd menționăm mărirea salariului unui detașament însemnat de categorii de lucrători cu salarizare medie. De asemenea, în ciuda reducerii numărului de clase în completare, cheltuielile generale pentru învățămînt în 1977 au crescut cu 250 milioane ruble. În bugetul acestui an sînt prevăzute alocații suplimentare estimate la milioane de ruble, pentru bibliotecile școlare. S-au afectat mijloace suplimentare și pentru întreținerea cabinetelor școlare. Sînt satisfăcute pe deplin cerințele organelor învățămîntului privind organizarea unor combinate interșcolare. A crescut producția și livrările centralizate de echipament și mobilier școlar. Datoria noastră este de a folosi judicios aceste mijloace.

Despre atenția permanentă față de școală și profesor, despre sprijinirea inițiativelor înaintate din sfera învățămîntului, vorbesc scrisorile de salut ale lui L. I. Brejnev către lucrătorii din învățămînt și elevi. Într-o astfel de scrisoare se arată: „Educarea copiilor și tineretului, pregătirea generației viitoare pentru viață și muncă constituie obiectul grijii permanente a Partidului Comunist, a statului sovietic, a sindicatelor, comsomolului, colectivelor de oameni ai muncii din producție. Merită cea mai înaltă apreciere munca nobilă de educare a schimbului de mîine a profesorilor, educatorilor, a celor mai buni muncitori și colhoznici, specialiști din economia națională, oameni de știință, a tuturor celor ce cu înaltă conștiință a datoriei cetățenești vor transmite experiența lor de viață".

VII

Ministerul învățămîntului al U.R.S.S. realizează largi legături în domeniul instrucțiunii publice cu partenerii săi din 60 de țări străine. Anual trimitem sute de specialiști pe perioade lungi pentru activitate pedagogică peste hotare. Cu țările socialiste frățești colaborăm bi și multilateral în realizarea sarcinilor de perfecționare continuă a conținutului și formelor de învățămînt și a educației comuniste a tinerelor generații. În schimbul de specialiști din țările socialiste, pe linia Ministerului Învățămîntului al U.R.S.S., în anul acesta sînt antrenate peste 3000 de persoane.

O mare importanță în orientarea sarcinilor generale legate de modernizarea conținutului învățămîntului și al metodelor muncii educative o au conferințele învățămîntului public din țările socialiste, care au loc odată la doi ani. La aceste conferințe se definesc direcțiile fundamentale ale colaborării multilaterale în ridicarea eficienței procesului instructiv-educativ din școală, a cercetărilor științifice din domeniul pedagogiei.

O direcție a activității de perspectivă cu țările în curs de dezvoltare o constituie colaborarea în crearea unui sistem național de învățămînt, în rezolvarea diferitelor probleme școlare și metodice, precum și munca profesorilor sovietici în instituțiile de învățămînt din aceste țări. Acestea sînt acele forme de relații prin care ideile viabile ale pedagogiei socialiste se răspîndesc nu numai în teorie, dar și în practică.

În domeniul colaborării cu țările capitaliste sporesc contactele instituțiilor științifice, participarea la olimpiade școlare, activitatea comisiilor comune pentru conținutul manualelor școlare de istorie, geografie etc.

În multe țări ale lumii și mai ales în cele socialiste crește cerința în ce privește ajutorul Uniunii Sovietice în studierea limbii ruse. Anual, sute de profesori sovietici pleacă în țările socialiste pentru a ține cursuri cu profesorii de limba rusă din aceste țări.

Genetica inteligenței*

Deși după părerea autorului lucrarea se adresează cu precădere studenților și specialiștilor în domeniu, ea își revendică, fără îndoială, merite și contribuții mult mai mari, prin interesul pe care l-a stîrnit în rîndul marelui public și, îndeosebi, al cadrelor didactice. Avem în vedere aici nu atît uriașul volum de cunoștințe, cît mai ales răspunsurile la numeroasele întrebări pe care virtualmente și le pun toți părinții, împreună cu cei angajați nemijlocit în procesul educației intelectuale a copiilor: Cine fixează în mare parte inteligența copiilor: patrimoniul genetic ori mediul ambiant? Care este mecanismul de constituire a genotipului intelectual? Cum se exprimă acesta din urmă? Care este interacțiunea dintre genotip și mediul ambiant? Diferențele intelectuale dintre oameni explică oare deosebirile dintre clasele sociale, rase ori *grupuri socioprofesionale*?

Relevînd încercările de a stabili cu exactitate ponderile moștenitului și ale dobînditului în „fenotipul intelectual", autorul grupează opiniile cercetătorilor în trei direcții principale: punctul de vedere ereditarist (ineist), cel amientalist și teza dublei determinări. Primele două sînt poziții exclusiviste, voind să demonstreze fie caracterul înnăscut al aptitudinilor intelectuale, fie puterea absolută a mediului ambiant. Concluzia lui Jacques Larmat este cît se poate de limpede: „După cum există ineiști care nu acordă mediului nici un rol sau aproape nici un rol în determinarea capacităților intelectuale, tot așa există ambientaliști care refuză aproape orice contribuție eredității" (p. 15).

Autorul se raliază tezei dublei determinări, potrivit căreia genotipul intelectual al copilului, deși este determinat și distinct, are totuși o valoare potențială, realizarea lui depinzînd de mediul ambiant mai mult sau mai puțin favorabil. În sprijinul acestei afirmații sînt aduse rezultatele a numeroase cercetări și experimente întreprinse de-a lungul anilor, cu toate că multe din tezele formulate rămîn încă la nivelul unor simple prezumții. Avem în vedere observațiile făcute asupra omului, pe baza unor anchete familiale, prin studii efectuate asupra gemenilor dizigoți și monozigoți sau asupra gemenilor identici crescuți separat, prin observații asupra copiilor adoptivi ori crescuți în grup etc.

Cît privește mecanismul de constituire a genotipului intelectual, rezultatele cercetărilor de pînă acum nu au dat încă posibilitatea să se elaboreze un model cît de cît verosimil. „Fiindcă, în fond — conchide Jacques Larmat — nu există gene care să condiționeze direct cutare aptitudine intelectuală, ci gene care condiționează dezvoltarea și funcționarea structurilor nervoase, a glandelor endocrine etc. care sînt substratul organic al psihicului" (p. 90).

Sînt valoroase ideile care se referă la exprimarea genotipului intelectual, adică a căilor prin care genele influențează nivelul și calitatea aptitudinilor cognitive. Autorul remarcă faptul că dezvoltarea cerebrală, calitatea și intensitatea calității intelectuale, sînt în bună parte influențate de diverse condiții organice, supuse de altfel și ele mediului ambiant. Pe această cale el ajunge la altă problemă fundamentală și anume la raportul dintre factorii ecologici și dezvoltarea cerebrală. Potrivit opiniei sale „Se pot deosebi două feluri de factori ambientali: condițiile de nutriție, *de o parte și, de altă parte*, totalitatea stimulilor senzoriali și psihici ai mediului socio-cultural în care crește copilul" (p. 110). În primul caz s-a dovedit pe scară *largă că insuficiența calorică sau* proteinică a rației alimentare are consecințe defavorabile asupra dezvoltării creierului, împiedecînd edificarea arhitecturilor nervoase și dezvoltarea capacităților mintale. Afirmația este susținută prin statistici care oglindesc și adeveresc precaritatea vieții în țările subdezvoltate. Aici malnutriția bîntuie pe o scară imensă, afectînd 350 pînă la 400 milioane de tineri. În al doilea caz, autorul este de părere că factorii socio-culturali „influențează în modul cel mai puternic dezvoltarea posibilităților intelectuale" (p. 113). Este vorba de mediul familial, de relațiile intra-familiale, de nivelul de trai și de profesiunea părinților, de stimulii senzoriali și exercițiile senzomotorii, de fondul cultural și de tradițiile specifice localității în care trăiește copilul. Concluziile acestea sînt culese pe baza *observațiilor repetate asupra* copiilor din colectivități cu nivel socio-cultural mai ridicat ori mai scăzut sau din localități și instituții cu potențial intelectual diferit.

În ultima parte a cărții autorul abordează problema raportului între nivelul de inteligență al indivizilor și apartenența lor la clase ori grupuri sociale. Concluzia *la care ajunge* și pe care o enunță încă de la începutul capitolului este că „diferențele intelectuale între oameni, determinate parțial genetic, nu pot explica în nici un caz diferențele între clase și grupuri sociale, între rase și grupuri socio-profesionale". Dar tot atît de adevărat este faptul că autorul eludează cauzele *adevărate ale inegalităților* sociale, ceea ce trunchiază considerabil valoarea și autoritatea demersurilor sale științifice.

Prof. Sabin Selagea

---

* Jacques Larmat, **Genetica inteligenței**, Ed. științifică și enciclopedică, București, 1977.

EMIL PĂUN : Stabilité et dynamique dans l'enseignement
Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, N° 11, p. 2

Le rapport et l'équilibre judicieux entre la stabilité et la dynamique constitue un des paramètres essentiels de la stratégie de perfectionnement qualitatif du système d'enseignement. C'est dans ce contexte qu'on peut définir d'une manière plus rigureuse les objectifs et les priorités du développement de l'enseignement dans l'étape actuelle. Parmi/ces priorités, l'auteur discute les aspects concernant l'élaboration interdisciplinaire du contenu de l'enseignement, l'évaluation de l'efficience des méthodes didactiques, la formation et le perfectiommement des enseignants.

Marin Călin : Les composantes de la conscience socialiste et les dimensions de l'éducation. Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 11, p. 6.

L'auteur présente des arguments à l'appui de l'idéé que les formes de la conscience sociale socialiste doivent constituer dans notre société autant de formes d'éducation, notamment : l'éducation politique, philosophique, morale, esthétique, juridique, par rapport à la personnalité multidimensionnelle de l'Homme.

Dan Potolea : Controle et indépendance dans l'éducation. Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, No. 11, p. 8.

L'auteur affirme que la relation controle-indépendance tend à devenir un problème central de la pédagogie pratique. En analysant ses deux termes, l'auteur montre que la relation n'est pas disjonctive, car les termes se supposent et se nient réciproquement.

EMIL PĂUN : Stabiliy and Dynamics in Education.
Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, no. 11, p. 2

The relation and the adequate balance between stability and dynamics is one of the essential parameters in the qualitative improvement of the educational system. In this context, one can define more strictly the objectives and priorities of educational development in the present stage. Among these priorities, the author discusses the aspects concerning the interdisciplinary drawing up of the educational contents, the evaluation of the efficiency of the teaching methods, the training and improvement of the teachers.

Marin Călin : The components of Socialist conscience and the Dimensions of Education. Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 11, p. 6.

The author argues that the forms of the socialist social consecience have to make up in our society as many forms of education, namely : political, philosophical, moral, aesthetic, and, legal education, referring to man's multidimensional personality.

Dan Potolea : Control and Independence in Education. Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, No. 11, p. 8.

The author holds that the relation control — independence tends to become a central problem of practical pedagogy. Scrutinizing its two terms, he shows that the relation is not a disjunctive one, but the terms involve as well as they deny each other.

ЕМИЛ ПЭУН, Устойчивость и динамика в образовании. Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 11/1977, стр... 2

Отношение и разумное равновесие между устойчивостью и динамикой является одним из существенных параметров стратегии качественного совершенствования системы образования. В этом контексте можно определять более строго обективы и приоритеты развития образования в актуальном этапе. Из этих аспектов автор ссылается на междисциплинарную выработку содержания образования, оценку эффективности дидактических методов и подготовку и совершенствование дидактических кадров.

МАРИН КЭЛИН, Компоненты социалистического сознания и размеры воспитания . Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 11/1977, стр... 6
Автор представляет аргументы, чтобы подтвердить идею о том, чро формы социалистического сознания должны совпадать с формами воспитания в нашем обществе, а именно: политическое, философское, моральное, эстетическое, юридическое воспитание, по отношению с человеком как многогранная личность.

ДАН ПОТОЛЯ, Контроль и независимость в воспитании, Журнал по педагогике, Бухарест, нр. 11/1977, стр... 8
В своей статье, автор относится к отношению контроль-независимость, утверждая, что это отношение стремится стать центральным вопросом практической педагогики. Анализуя каждую часть этого отношения, автор демонстрирует, что они не являются разделительными, а они взаимно полагаются и отрицаются.

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 11/1977

EMIL PĂUN : Stabilité et dynamique dans l'enseignement • **MARIN CALIN** : Les composantes de la conscience socialiste et les dimensions de l'éducation • **DAN POTOLEA** : Contrôle et indépendance dans l'éducation • **VIRGIL CARABA** et **ADRIAN JIGA** : Orientations concernent l'organisation des heures d'information politique • **CĂTĂLIN MAMALI** : La capacité d'autoconnaissance du groupe et le développement moral de la personnalité des adolescents • **GHEORGHIȚA FLEANCU** : Valeurs formatives du concours de création technique des pioniers et des écoliers • **NICOLAE VINȚANU** : La situation élémentaire d'éducation politique • **ION ORGHIDAN** : L'orientation interdisciplinaire et le specifique de l'histoire comme objet d'enseignement • **TATIANA SLAMA CAZACU** : La nécessité d'insister sur le niveau du decodage élèmentaire lingvistique dans l'analyse du texte littéraire • **ION T. RADU, ION PADURARU** : Quelques coordonnes du perfectionnement des classes d'enfants • **AURELIA COAȘAN** : L'immaturité scolaire • **ALEXANDRINA BULEARCA** : Les causes du mauvais apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la première année • **STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU** : L'école et la pédagogie sovietiques au seuil du grand anniversaire • **F. G. PANACIN** : L'étape actuelle du développement de l'école générale soviétique • LIVRES — IDÉES.

EMIL PĂUN : Stability and Dynamics in Education • **MARIN CĂLIN** : The Components of Socialist Conscience and the Dimensions of Education • **DAN POTOLEA** : Control and Independence in Education • **VIRGIL CARABA and ADRIAN JIGA** : Hints concerning the Organization and Conduct of Political Information classes • **CĂTĂLIN MAMALI** : The Self-Knowledge Capability of the Group and the Moral Development of the Teenager Personality • **GHEORGHIȚA FLEANCU** : The Training Worth of the Course of Technical Creation for Pioneers and Pupils • **NICOLAE VINȚANU** : The Elementary Situation of Political Education • **ION ORGHIDAN** : The Interdisciplinary Orientation and the Specific Features of History as a Scool Subject • **TATIANA SLAMA CAZACU** : The Necessity to Stress the Level of Elementary Linguistic Decoding in the School Analysis of Literary Texts • **ION T. RADU, ION PĂDURARU** : Some Coordinates of the Improvement of Children Classes • **AURELIA COAȘAN** : School Immaturity • **ALEXANDRINA BULEARCA** : Causes of the Wrong Learning of Writing and Reading in Grade 1 • **STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU** : The Soviet School and Pedagogy on the Threshold of the Great Anniversary • **F. G. PANACIN** : The Present Stage in the Development of the Soviet General School • BOOKS — IDEAS.

ЕМИЛ ПЭУН, Устойчивость и динамика в образовании • МАРИН КЭЛИН, Компоненты социалистического сознания и размеры воспитания • ДАН ПОТОЛЯ, Контроль и независимость в воспитании • КЭТЭЛИН МАМАЛИ, Сила самопознания группы и развитие личности юношей • ГЕОРГИЦА ФЛЯНКУ, Формативные ценности конкурса технического творчества пионеров и школьников • НИКОЛАЕ ВИНЦАНУ, Элементарное положение политического воспитания • ИОН ОРГИДАН, Междисциплинарная ориентация и специфика истории как предмет образования • ТАТИЯНА СЛАМА КАЗАКУ, Необходимость настоятельности на декодирование элементарной лингвистической ступени при анализе литературного текста • ИОН Т. РАДУ и ИОН ПЭДУРАРУ, Некоторые координаты совершенствования детских домов • АУРЭЛИЯ КОАШАН, Школьная незрелость • А. БУЛЯРКЭ, Причины неправильного усвоения чтения и письменности в I-ом классе • СТЕЛИЯНА НЭСТЭСЕСКУ КРУЧЕРУ, Советская школа и педагогика на 60-ой годовщине Великой Октябрьской Социалистической Революции • Ф. Г. ПАНАЧИН, Современный этап развития советской общеобразовательной школы • КНИГИ ИДЕИ.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Almanahul educației, Almanahul educației, Almanahul

Vreți să oferiți copiilor dumneavoastră o educație cu reale șanse de reușită ?

Vreți să aflați cele mai interesante și mai ciudate curiozități din lumea întreagă ? Vreți să nu mai fiți robii medicamentelor ? Vreți să știți care e sportul cel mai fascinant pe care-l practică 60 milioane de oameni ? Vreți să intrați în împărăția cărților ?

Vreți să meditați alături de înțelepții lumii ? Vreți să rîdeți cu epigramiștii și scriitorii care au venin în peniță ?

Dacă toate acestea le vreți, cereți urgent la toate chioșcurile de difuzare a presei din țară ALMANAHUL EDUCAȚIEI !

Important! În curînd! În curînd! În curînd! În curînd

Noul număr dublu (5–6, octombrie-decembrie/1977) al RADIOTELEȘCOLII cuprinde, printre altele, *studii, articole, îndrumări metodice privind valorificarea* emisiunilor de radioteleviziune școlară, *schema și programul* emisiunilor de radio și teleșcoală pe anul școlar 1977–1978, *ciclul de limbi străine – TV, consultații și sinteze, probleme și exerciții la matematică, limba și literatura română, filozofie și socialism științific...*

Noi culegeri metodice editate de Revista de pedagogie

● *Învățămînt – Cercetare – Producție* cuprinde studii teoretice și aplicative în sprijinul activității tuturor lucrătorilor din învățămînt care se ocupă de pregătirea tinerilor pentru muncă, pentru producție, pentru viață. Volumul insereză materiale teoretice, de cercetare științifico-pedagogică și psihologică, modele experimentale privind integrarea, probleme de orientare școlară și profesională, experiența mai multor unități școlare în domeniu.

● *Perfecționarea activității metodice în școală*

Factor deosebit de important în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice, a creșterii măiestriei lor pedagogice, activitatea metodică, cu diversele aspecte și organisme pe care le implică, face obiectul a numeroase studii, semnate de cercetători și specialiști de prestigiu.

● Volumul privind *Perfecționarea activității instructiv-educative în ciclul primar* cuprinde articole, cercetări în care se prezintă

● o serie de experiențe înaintate ale cadrelor didactice. Sînt studiate aspecte ale muncii educative cu elevii, probleme de metodica predării-învățării diferitelor discipline, baremele minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi la clasa I la principalele obiecte de învățămînt etc.

● Următoarele două volume ale culegerii metodice pentru ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR se axează în principal pe studii și articole care tratează aspecte ale optimizării metodologiei didactice în această treaptă de învățămînt.

In luna decembrie un cadou original :

O EXCURSIE DE NEUITAT PE MELEAGURI PITORESTI

prin Întreprinderea de Turism, Hoteluri și Restaurante București

Filialele de turism din Bd. 1848 nr. 4, Bd. N. Bălcescu nr. 35, Col. Griviței nr. 140 și Bd. Republicii nr. 4 și 68, au program zilnic de la orele 8,00 la 20,00.

I 4103.

BIBLIOTECA „ASTRA"

(97)

- IUL 2005 1 1 IUL 2014 ian. 2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

12/1977

* * * : Amplu și însuflețitor program de ridicare a României pe culmile înalte ale civilizației și culturii comuniste 2

SUZANA GĂDEA : Revista de pedagogie la 25 de ani de existență 5

VASILE BUNESCU : Individualizarea instruirii și educării — cale de ridicare a eficienței procesului didactic 7

IOAN CERGHIT : Liceul de azi — un liceu al umanismului, științei și tehnicii, al muncii și creației 12

MIRCEA ȘTEFAN : Caracteristici ale activității pionierești în etapa actuală . . 16

PERFECȚIONAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

ELENA CIOATĂ : Personalitatea și învățarea socială 20

S. MARCUS, A. CATINA, N. FILOTEANU, T. DAVID, A. PREDESCU : Cunoașterea empatică, însușire aptitudinală a profesorilor (Cercetare experimentală) . . . 25

GEORGETA DAN-SPÎNOIU : Motivația pentru învățătură, distribuție și efecte . . 29

ION T. RADU : Diferențierea instruirii prin activitatea pe grupe 34

AURELIA TURCU : Rolul instruirii în formarea capacităților de operare cu concepte și raporturi spațiale la elevi 39

GEORGETA MUNTEANU : Aspecte metodologice noi în lecțiile de limba latină . 44

VIOREL SARCA : Eficiența folosirii algoritmilor în predarea chimiei în școală . . 48

BIBIANA MÂNZAT, ION MÂNZAT : Procedee psihopedagogice de stimulare a învățării geometriei la elevii cu deficiență mintală 52

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

MARTIN AVRAM : Temele pentru acasă la clasa a IV-a 58

RICHARDT MILDT : Rezolvarea problemelor aritmetice la clasa I 63

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION ORGHIDAN : I. C. Petrescu și direcțiile novatoare în pedagogia românească dintre cele două războaie mondiale. 67

TEODOR TANCO : Doi profesori, autori ai nepieritoarei lucrări Resbelulu orientale ilustratu 70

CĂRȚI — IDEI

STANCIU STOIAN : O istorie a pedagogiei universale și românești de **Ion Gh. Stanciu** 74

VICTOR VIȘINESCU : Studierea literaturii române în liceu de **Viorel Alecu** . . . 62

Sumarul **Revistei de pedagogie** pe 1977 75

26702

AMPLU ȘI ÎNSUFLEȚITOR PROGRAM DE RIDICARE A ROMÂNIEI PE CULMILE ÎNALTE ALE CIVILIZAȚIEI ȘI CULTURII COMUNISTE

Istoria poporului român din ultimul deceniu și an de an mai mult, înseamnă proiecte cutezătoare ale dezvoltării socialiste multilaterale, înspre comunism, măsuri precise de traducere a lor în viață, fapte eroice, realizări grandioase care depășesc proiectele. La chemarea partidului și în lumina stindardului său, datorită conducerii sale încercate și înțelepte, oamenii muncii înfăptuiesc cu dăruire și devotament, în spirit revoluționar un Program, care este al nostru, al tuturor.

Pe acest traseu al devenirii României spre cele mai înalte culmi ale civilizației, culturii, bunăstării se înscrie — ca eveniment de hotărîtoare importanță pentru viața partidului și a poporului — Conferința Națională a Partidului Comunist Român din 7—9 decembrie 1977. Manifestare patetică a democratismului socialist, a angajării depline a tuturor fiilor patriei față de politica partidului, a exigenței și responsabilității față de prezentul și viitorul țării, marele forum al comuniștilor a încununat o amplă și profundă dezbatere de masă. Lucrările sale s-au desfășurat sub frontispiciul ideilor cuprinse în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu — strălucită expresie a marxismului creator, generată de gîndirea clarvăzătoare și originală, de spiritul științific, realist și consecvent revoluționar, de patrotismul fierbinte, exemplar, propriu eminentei personalități a secretarului general al partidului.

Adoptat de Conferința Națională ca document programatic, ce va orienta eforturile pentru transpunerea în viață a hotărîrilor Congresului al XI-lea și a Programului P.C.R., Raportul analizează realizările de mare însemnătate obținute în primii doi ani ai cincinalului în toate sectoarele de activitate. Astfel, industria s-a dezvoltat într-un ritm mediu anual de 11,6%, față de 10% cît se prevăzuse inițial. În agricultură, s-a înregistrat în 1976 cea mai mare producție din istoria țării — aproape 20 milioane tone de cereale, iar în 1977 circa 18 milioane tone. În sfera investițiilor, s-a realizat un volum de lucrări de peste 320 miliarde lei — ceea ce corespunde unui ritm mediu anual de creștere de 10,7%. Au fost date în exploatare peste 1 000 capacități industriale și agrozootehnice importante. Din totalul fondurilor fixe de care dispunem în prezent, peste 68% au fost puse în funcțiune în ultimul deceniu, indicile de utilizare a mașinilor unelte ajungînd în acest an, pe ansamblul economiei la aproape 86%, față de circa 76% în 1975. Productivitatea muncii în industrie a crescut într-un ritm anual de 8,3%, superior prevederilor planului, asigurîndu-se pe această cale 78% din sporul producției.

În vederea afirmării plenare a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile, a fost acordată o atenție mai mare activității de cercetare și promovării în producție a progresului tehnic. Ca urmare a acestei preocupări, în primii ani ai cincinalului au fost asimilate și introduse în fabricație peste 1 000 produse și tehnologii noi. De asemenea, prin măsurile stabilite de Comitetul Central, în acest an s-a încheiat procesul de reorganizare și așezare a învățămîntului de toate gradele pe o bază nouă, modernă, în strînsă legătură cu cerințele dezvoltării economico-sociale a țării, ale pregătirii forței de muncă și cadrelor necesare diferitelor compartimente ale societății.

I 4103

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

AMPLU ŞI ÎNSUFLEŢITOR PROGRAM DE RIDICARE A ROMÂNIEI PE CULMILE ÎNALTE ALE CIVILIZAŢIEI ŞI CULTURII COMUNISTE — Editorial ● REVISTA DE PEDAGOGIE LA 25 DE ANI DE EXISTENŢĂ de Suzana Gâdea ● INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII ŞI EDUCĂRII — CALE DE RIDICARE A EFICIENŢEI PROCESULUI DIDACTIC de V. Bunescu ● LICEUL DE AZI — UN LICEU AL UMANISMULUI, ŞTIINŢEI ŞI TEHNICII, AL MUNCII ŞI CREAŢIEI de I. Cerghit

12

ANUL XXVI, decembrie 1977

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ŞI PSIHOLOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL DE CERCETĂRI
PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sectorul 6, telefon 15.85.74
Cod : 70634

CONSILIUL DE CONDUCERE

prof. NICOLAE ANDREI,
prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
prof. univ. dr. VASILE BUNESCU,
conf. univ. dr. IOAN CERGHIT,
inv. PARASCHIVA CIULIANU,
prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV,
prof. EMILIA CONSTANTINESCU,
prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY,
prof. dr. EMILIAN DIMITRIU,
prof. VALENTINA FILIPESCU,
conf. univ. dr. ALEXANDRU GĂVENEA,
prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE,
conf. univ. dr. IULIAN NICA,
prof. univ dr. TRAIAN POP,
lector univ. dr. EMIL PĂUN,
prof. dr. VASILE POPEANGĂ,
conf. univ. VIRGILIU RADULIAN,
conf. univ. dr. ION GH. STANCIU,
prof. MARIA STĂNESCU,
prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN,
prof. univ. dr. DUMITRU SALADE,
lector univ. ELENA SOMEȘAN,
prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN,
prof dr. ANTON VASILESCU (redactor șef).

COLECTIVUL DE REDACȚIE

prof. MEDEEA BUNESCU, prof. SILVIA DIMA
prof. FLORICA POPESCU, prof. DINCA SOARE,
prof. CONSTANȚA SORIK

Tiparul executat sub cd. 1070 la I. P. „Filaret",
str. Fabrica de chibrituri nr. 9—11, București,
Republica Socialistă România

Lei 5

Rezultatele remarcabile din anii 1976—1977 au dus la creșterea avuției naționale, a forței economice a României socialiste și, implicit, la ridicarea nivelului de trai material și spiritual al întregului nostru popor. Ele confirmă realismul prevederilor cincinalului și ale Programului partidului, demonstrează forța creatoare și capacitatea clasei muncitoare, a țărănimii muncitoare, a intelectualității muncitoare, a întregului popor care, stăpîn pe destinele sale, într-o unitate tot mai strînsă, sub conducerea Partidului Comunist Român, pășește hotărît spre comunism. Luminoasă expresie a uriașei forțe organizatorice și politice a partidului nostru, a superiorității orînduirii noastre socialiste, a hotărîrii neclintite și eroismului oamenilor muncii de a învinge greutățile și a asigura transpunerea în viață a prevederilor planului de dezvoltare economico-socială a țării, a constituit-o lichidarea urmărilor cutremurului și depășirea în aceste condiții a planului producției industriale.

În Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Rezoluția și celelalte documente elaborate în spiritul său și adoptate de Conferința Națională, au fost relevate căile, măsurile, mijloacele ce structurează un amplu și însuflețitor Program de creștere suplimentară a producției de dezvoltare mai accentuată a patriei, în perioada 1978—1980 și anii următori, în așa fel încît scadența actualului cincinal să ne găsească mai departe decît s-a prevăzut pe drumul făuririi unei economii moderne, prospere, bază a progresului multilateral, iar prin înfăptuirea viitorului cincinal România să depășească starea de țară în curs de dezvoltare, trecînd la stadiul de țară cu dezvoltare medie. În acest sens, au fost stabilite ca obiective și orientări prioritare : ridicarea nivelului tehnic, calitativ al tuturor produselor ; impulsionarea activității de cercetare și scurtarea ciclului cercetare-proiectare-producție ; dezvoltarea mai rapidă a bazei de materii prime interne ; asigurarea și gospodărirea rațională a combustibililor și energiei ; creșterea mai accentuată a productivității muncii ; sporirea rapidă a eficienței fondurilor fixe ; creșterea gradului de valorificare a materiilor prime și materialelor ; reducerea mai accentuată a cheltuielilor de producție, îndeosebi a cheltuielilor materiale. De asemenea, au fost adoptate măsurile corespunzătoare de dezvoltare a agriculturii, de realizare la timp și la un înalt nivel calitativ al investițiilor, de extindere și perfecționare a schimburilor comerciale și relațiilor economice de colaborare și cooperare cu alte state. Conferința Națională și-a însușit în întregime Programul de creștere mai accentuată a nivelului de trai 1976—1980, elaborat din inițiativa și sub conducerea tovarășului Nicolae Ceaușescu, Program ce formează un tot unitar cu Programul de creștere suplimentară a producției și vădește, o dată mai mult, că tot ceea ce se proiectează și se înfăptuiește în țara noastră este destinat omului, satisfacerii cerințelor vitale ale celor ce muncesc, înfloririi multilaterale a personalității umane.

Deplina aderiune a întregului popor au întrunit și orientările clarvăzătoare cuprinse în Raportul tovarășului Nicolae Ceaușescu privind politica externă a României, reliefarea trăsăturilor noi, caracteristice ale fenomenelor complexe și contradictorii specifice lumii de azi, marcarea tendințelor dominante și desprinderea pe această bază a concluziilor și măsurilor practice pentru activitatea internațională a partidului și statului nostru, conturarea perspectivelor prezenței mai active a țării noastre în soluționarea marilor probleme ale contemporaneității, în făurirea unei lumi mai bune și mai drepte.

În vederea îndeplinirii măreților sarcini ce ne stau în față, Conferința Națională a subliniat — în lumina Raportului secretarului general — necesitatea și metodele concrete de întărire a rolului politic conducător al partidului în întreaga viață economico-socială, de adîncire a democrației socialiste pentru a se asigura participarea mai activă, mai directă a clasei muncitoare, a întregului popor la conducerea societății, de perfecționare a activității organelor de stat și a legislației socialiste, de intensificare a educării revoluționare a tuturor oamenilor muncii și a formării omului nou.

De la tribuna înaltului for al Conferinței Naționale tovarășul Nicolae Ceaușescu s-a adresat cu vibranta chemare de a nu precupeți nimic pentru înfăptuirea neabătută a hotărîrilor Congresului al XI-lea, ale Conferinței Naționale — comuniștilor, clasei muncitoare, țărănimii cooperatiste, celorlalți oameni ai muncii din agricultură, intelectualității muncitoare, tuturor oamenilor muncii fără deosebire de naționalitate, femeilor și tineretului.

Într-un singur cuget și o singură simțire, minunatul nostru popor s-a angajat deplin să transpună în viață perspectivele de înflorire a patriei, conturate cu claritate de marele forum al comuniștilor, să urmeze neabătut exemplul de spirit novator și cutezanță revoluționară, de patriotism al secretarului general al partidului, a cărui contribuție hotărîtoare la grandioasele progrese obținute de societatea noastră, la elaborarea și înfăptuirea politicii interne și externe și conducerea întregii activități a partidului și statului, sînt prețuite unanim, la cele mai înalte cote ale iubirii și respectului.

În concordanță cu noile exigențe ale vieții economico-sociale, învățămîntului — ca factor primordial în formarea și educarea tineretului — îi revine îndatorirea să-și ridice

activitatea la înalt nivel calitativ, în spiritul concepției înaintate a partidului nostru despre integrarea sa cu cercetarea și producția, să-și modernizeze conținutul și să sporească eficiența tehnologiei didactice, în vederea temeinicei pregătiri științifice și tehnice, ideologico-politice și morale a viitorilor muncitori, ingineri, tehnicieni și a celorlalte categorii de specialiști, precum și pentru sporirea aportului său la perfecționarea activității profesionale și cetățenești a oamenilor muncii din toate sectoarele.

Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu în Raport, **„A venit timpul să transformăm cantitatea într-o nouă calitate"** în toate domeniile de activitate și cu atît mai mult în viața școlii, care are misiunea nu numai de a transmite tineretului știința, cultura, ci și a-i forma capacitatea cerută de realizarea sporurilor calitative în întreaga economie și viață socială.

Realizarea acestor obiective esențiale impune intensificarea cooperării învățămîntului cu instituțiile cultural-educative și, totodată creșterea rolului presei, radioului și televiziunii, a creației literar-artistice, a celorlalte mijloace de influențare politico-educativă, la dezvoltarea conștiinței socialiste a maselor.

Ca principal factor al inovării proceselor instructiv-educative, cercetarea pedagogică și psihologică, în strînsă legătură cu acțiunea de perfecționare a personalului didactic, trebuie să se centreze pe prioritățile incluse în comanda socială, să abordeze învățămîntul ca sistem, în unitate cu celelalte sisteme din societate, să ofere — promptitudine și în chip prospectiv — întregului front educativ, îndeosebi cadrelor didactice, model, strategii, soluții optimizatoare. În lumina măsurilor indicate în Raportul tovarășului Nicolae Ceaușescu, „Revista de Pedagogie" va milita mai activ pentru transpunerea neîntîrziată în viața școlii a programului educativ comunist elaborat de partid, prin diversificarea și în același timp integrarea tematicii, popularizarea ideilor și experienței instructiv-educative avansate, organizarea unor dezbateri operaționale viitorului școlii și educației în patria noastră.

EDITORIAL

Un ample et entraînant programme d'élévation de la Roumanie sur les hautes cimes de la civilisation et de la culture socialistes

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, N° 12, pp. 2.

L'article jalonne les idées fondamentales qui se dégagent de la récente Conférence Nationale du Parti Communiste Roumain. On souligne le fait que les travaux de ce grand forum des communistes roumains se sont déroulés sous le frontispice des idées du rapport présenté par le camarade Nicolae Ceaușescu.

Après avoir mis en évidence les succès remarquables remportés par La Roumanie sur maintes plans, on commente plusieurs idées maîtresses relatives à l'épanouissement multilatéral de la personnalité humaines.

EDITORIAL

A For-reaching and Inspiring Program for Raising Romania to the High Peaks of Communist Civilization and Culture.

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, N° 12, pp. 2.

The paper marks the main ideas that emerge from the recent National Conference of the Romanian Communist Party. The fact is stressed that the proceedings of the great forum of the Romanian Communists took place under the frontispiece of the ideas contained in the Raport set forth by comrade Nicolae Ceaușescu.

After the highlighting of the outstanding and many-sided successes achieved by Romania, several major ideas concerning the multilateral flowering of the human personality are commented upon.

ПЕРЕДОВАЯ СТАТНЯ

Просторная и вдохновляющая программа повышения Румынии на высоких вершинах цивилизации и коммунистичесной культуры

Журнал по педагогияе, Бухарект, нр. 12/1977 стр...2.

Статья отмечает основные идеи, истекаюшие из национальной конференции Румынской Коммунистической Партии. Подчеркивается тот факт, что работы форума румынских коммунистов развертывались под фронтиспигом идей доклада товарища Николае Чаушеску. После того, как излагались замечательные успехи Румынии на множестве планов, в докладе истолковывается ряд мажорных идей в связи с многосторонным проуветанием человеческой личности.

REVISTA DE PEDAGOGIE
LA 25 DE ANI DE EXISTENȚĂ

prof. univ. dr. docent ing. **SUZANA GÂDEA**
MINISTRUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Cu douăzeci și cinci de ani în urmă a luat ființă — printr-o Hotărîre a Comitetului Central al partidului și a Consiliului de Miniștri — *Revista de pedagogie*, publicație menită, așa cum se arăta în această hotărîre, „să contribuie la ridicarea nivelului pedagogic al cadrelor didactice din învățămîntul elementar și mediu, la însușirea de către acestea a metodelor de predare cele mai avansate". Ea era chemată așadar să devină un veritabil ghid teoretic și practic, un instrument eficient de îndrumare pedagogică a personalului didactic, de perfecționare a procesului de învățămînt în țara noastră.

În adevăr, la o analiză retrospectivă prilejuită de trecerea unui răstimp — suficient pentru a întreprinde un bilanț — trebuie să spunem că *Revista de pedagogie* își legitimează, prin activitatea, prin realizările sale, vocația de a fi fost înființată ; publicația a devenit o tribună a pedagogiei noi, socialiste, a cercetării, o oglindă a celor mai valoroase experiențe și experimente didactice, militînd pentru traducerea în viață a politicii partidului nostru în domeniul educației și învățămîntului. Împlinind această sarcină de onoare, publicația a popularizat și popularizează, totodată, în rîndul cadrelor didactice, a tuturor slujitorilor școlii, experiența pozitivă, cele mai valoroase metode și practici educaționale, precum și ideile pedagogice valoroase atît din țara noastră, cît și din alte țări.

Revista de pedagogie a dovedit că și-a înțeles, încă de la început, menirea pentru care a fost înființată, preluînd și ducînd mai departe tradițiile progresiste ale gîndirii pedagogice românești, militînd — în cadrul presei comuniste din țara noastră — pentru afirmarea noii pedagogii socialiste, pentru realizarea marilor obiective ale educației și învățămîntului de toate gradele, obiective înscrise cu generozitate în documentele, în hotărîrile conducerii partidului și statului nostru.

După cum se știe, învățămîntul românesc a intrat în anii din urmă și mai cu seamă în ultimul an — ca urmare și pe baza Directivelor Congresului al XI-lea al P.C.R., a Programului P.C.R., a îndrumărilor înalt creatoare datorate tovarășului Nicolae Ceaușescu — pe făgașul unor energice transformări și reorganizări revoluționare, fără precedent în istoria culturii noastre. Făcîndu-se ecoul acestor noi direcții programatice — educarea patriotică și moral-cetățenească a omului noii societăți, a tineretului școlar, formarea unui om nou, multilateral pregătit pentru viață, pentru producția de mîine a societății, perfecționarea continuă a personalului didactic și a procesului de învățămînt, integrarea acestuia cu cercetarea și producția — *Revista de pedagogie* a contribuit și contribuie la aprofundarea și popularizarea lor metodico-științifică în rîndul cadrelor didactice, a tuturor slujitorilor școlii.

Se înțelege însă că împlinirea acestor obiective majore nu poate avea loc fără o reorganizare cu adevărat revoluționară în însuși conținutul învățămîntului, în perfecționarea continuă a elaborării planurilor și structurilor de perspectivă, a programelor și manualelor școlare. Îi revine *Revistei de pedagogie* marea responsabilitate ca, și în acest sens, să militeze cu mai multă competență și operativitate — invitînd și inițiind confruntări de înaltă ținută științifică pe toți slujitorii școlii, pentru îmbunătățirea neîncetată a conținutului, a metodelor de predare, a transformării informației științifico-didactice, a cuvîntului școlii, în faptă, în acțiune, menite să contribuie la dezvoltarea personalității tineretului școlar. Concepția partidului nostru în această privință, îndrumările profund stimulatoare ale secretarului său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, vizează realizarea cu preponderență a celor mai eficiente programe și planuri de învățămînt angajate practic în slujba unei idei măreție : a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, adică, în fapt, cu viața, cu înaltele exigențe politice, economice și sociale ale înaintării țării noastre spre comunism. *Revista de pedagogie* poate și trebuie să devină, și în acest sens, o tribună vie, avînd sarcina de a descoperi și a populariza și mai pregnant în masa corpului didactic, cele mai importante realizări și experiențe, practicile și metodele de lucru cele mai eficiente. Situîndu-se, cu alte cuvinte, în fruntea unor inițiative cu o mare valoare practică, exemplare și demne de urmat de către toți slujitorii școlii. Atît în paginile ei, cît și în celelalte culegeri metodice pe care le editează — *Radioteleșcoală*, *Învățămîntul preșcolar*, *Perfecționarea activității metodice în școală*, *Almanahul educației dedicat părinților ș.a.* — publicația va trebui să militeze și pe mai departe pentru introducerea celor mai noi metode în învățămînt, pentru promovarea unei cercetări pedagogice profund legate de obiectivele concrete ale procesului de reorganizare revoluționară a învățămîntului. Credem că, în acest domeniu, inițierea unor dezbateri mai largi și mai curajoase — care să urmărească perfecționarea continuă a conținutului învățămîntului, ilustrînd tot ce este mai nou și mai valoros în cercetare, în tehnologia instruirii, în perfecționarea procesului de învățămînt, în educația multilaterală, neîncetată a educatorilor — va structura și mai pregnant vocația, programul activității viitoare a *Revistei de pedagogie*. Nu trebuie să uităm nici o clipă că, a milita pentru împlinirea acestor deziderate, înseamnă, în ultimă instanță, a contribui la dezvoltarea teoretică și practică a umanismului nostru revoluționar, la făurirea unui om cu adevărat nou, pe umerii căruia să stea cu nădejde viitorul comunist al patriei noastre de mîine.

Pășind în cel de-al doilea sfert de veac de existență, *Revista de pedagogie* va trebui să-și dubleze eforturile, contribuind, cu autoritate sporită, la descoperirea și popularizarea cercetării pedagogice de valoare, a celor mai eficiente metode și experiențe instructiv-educative, puse în slujba făuririi omului nou, pe deplin integrat vieții, producției, cu o personalitate demnă de epoca pe care o trăim. Avînd conștiința participării solidare la realizarea acestui măreț ideal, identificîndu-se cu el — numai astfel va putea *Revista de pedagogie* să-și îndeplinească în anii ce vin, menirea, vocația de organ de presă în serviciul școlii, de tribună a cercetării pedagogice.

La cei douăzeci și cinci de ani de existență, conducerea Ministerului Educației și Învățămîntului urează *Revistei de pedagogie*, colectivului redacțional, colaboratorilor, ca și tuturor cititorilor ei, noi și mari succese în muncă, realizări cît mai depline în slujba progresului școlii românești, dimpreună cu tradiționalul LA MULȚI ANI !

INDIVIDUALIZAREA INSTRUIRII ȘI EDUCĂRII cale de ridicare a eficienței procesului didactic

Prof. univ. dr. VASILE BUNESCU

Printre problemele care au fost cel mai mult abordate în studiile pedagogice apărute de la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 și pînă azi, întîlnim și pe cele legate de **diversificarea, diferențierea** și **individualizarea** activității didactice.

Constatarea este îmbucurătoare întrucît clarificarea și îndeosebi realizarea în practica didactică a diversificării, diferențierii, individualizării activității instructiv-educative duc cu siguranță la o creștere a randamentului școlar. Așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a P.C.R. din 7—9 decembrie 1977, trebuie „să trecem de la faza acumulărilor cantitative la o fază nouă, superioară, aceea a luptei pentru calitate. A venit timpul să transformăm cantitatea într-o nouă calitate".

Este adevărat că nu putem vorbi încă de o înfăptuire deplină, în practică, a acestei orientări pedagogice. Cauzele sînt numeroase. Două ni se par însă că poartă, îndeosebi, răspunderea acestei situații.

În primul rînd este vorba de o insuficientă pătrundere a sensului științific al celor trei noțiuni care, deși caracterizează aceeași direcție pedagogică, au rezonanțe diferite în practica didactică.

În al doilea rînd, se constată că această orientare nu este corelată cu alte direcții pedagogice, care au fost clar exprimate în documentele Plenarei la care ne-am referit sau în alte documente ale partidului. Ne gîndim la **raporturile dintre profesor și elevi,** precum și la indicațiile tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretar general al partidului nostru, cu privire la **integrarea organică a învățămîntului cu cercetarea și producția, la toate nivelele.**

1.

Să clarificăm sensul celor trei termeni, ca apoi să ne ocupăm ceva mai pe larg de **individualizarea procesului didactic.**

În ceea ce privește **diversificarea,** considerăm că în pedagogie este necesar ca sensul termenului să ne conducă la înțelegerea unei caracteristici a **sistemului de învățămînt.**

Diversificarea este o **calitate** a sistemului de învățămînt. Prin această calitate, ansamblul instituțiilor școlare de grade și tipuri diferite (sistemul de învățămînt) poate răspunde pe de o parte necesității de a forma, prin școală, oameni potriviți pentru toate activitățile social-utile pretinse de nivelul de dezvoltare generală atins într-o epocă istorică de națiune, iar pe de altă parte răspunde cerinței de a forma oameni în conformitate cu particularitățile, cu aptitudinile fiecărui individ. Căci **„nu ne propunem și nu ne putem propune uniformizarea omului. Aceasta ar fi o absurditate, un nonsens... Urmărim crearea condițiilor celor mai propice ca omul să se poată manifesta plenar în toate domeniile vieții sociale, fiecare cu capacitățile, personalitatea și felul său de a fi, în spiritul comun întregii societăți"** [1]. Această calitate a sistemului de învățămînt din R. S. România este pe deplin realizată prin măsurile luate de Plenara C. C. al P.C.R. din 28—29 iunie 1977. Hotărîrea Plenarei de a se trece la o asemenea organizare a învățămîntului liceal încît acesta să fie, prin profilurile sale, racordat la nevoile social-economice ale țării în etapa construcției societății socialiste multilateral dezvoltate și realizarea acestei hotărîri, începînd chiar din anul școlar 1977—1978, dă **sistemului de învățămînt** din țara noastră acea calitate **(diversificare)** care con-

1. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului educației politice și al culturii socialiste, Ed. politică, București, 1976, p. 111.

tribuie în cea mai mare măsură la creşterea randamentului învăţămîntului, prin chiar organizarea lui la nivel de sistem naţional. Acesta este primul sens pe care pedagogia ştiinţifică l-a consacrat pentru noţiunea **diversificare a învăţămîntului,** aceasta este şi semnificaţia ştiinţifică dată prin măsurile luate de reprofilarea liceelor în raport de necesităţile social-economice şi aptitudinile elevilor.

Pentru mai deplina înţelegere a **diversificării** adăugăm şi faptul că stabilirea, după necesităţi specifice şcolilor, a cercurilor de elevi pe specialităţi, a echipelor sportive, de teatru etc. serveşte aceeaşi idee.

Dealtfel, în legătură cu necesitatea obiectivă a diversificării, înţeleasă şi prin sensul mai sus adăugat, a apărut în practica şcolară şi în gîndirea pedagogică, încă după primul război mondial, cunoscutul curet al **comunităţilor de muncă şcolare** sau al **muncii în grup sau pe echipe.** Nu avem în vedere aici grupele sau comunităţile de muncă şcolară care s-au substituit clasei de elevi şi au dus la înlăturarea planurilor de învăţămînt şi a programei şcolare. Acest mod de a înţelege munca în echipe sau comunităţi de muncă[2] este respins de pedagogia socialistă. Ne gîndim la grupele sau comunităţile de muncă şcolare care se constituie paralel cu clasa de elevi, iar programele şcolare şi planul de învăţămînt sînt păstrate. Elevii se grupează în timpul liber în grupe sau echipe de lucru sau activităţi diverse, (grădină, atelier. tipografie, teatru şcolar, cercuri ştiinţifice pe specialităţi, întreţinerea şcolii) fie în grupe permanente sau temporare (pregătirea unei serbări, concursuri), fie în grupe pe clase sau întreaga şcoală (orchestre, cor, echipă sportivă pe şcoală). Are loc aici, în primul rînd, o diversificare după aptitudini şi interese, dar este vorba şi de o cale de a pregăti pentru diverse sectoare ale vieţii sociale.

În Franţa, R. Cousinet, C. Freinet, iar la noi în ţară I. C. Petrescu şi Stanciu Stoian au organizat şi realizat într-o formă superioară chiar, aceste comunităţi de muncă.

Acest mod de activitate diversificată este răspîndit şi recomandat în şcoala socialistă. A. S. Makarenko este marele precursor al acestor activităţi prin comunităţile organizate în coloniile de la „Maxim Gorki" şi „F. E. Dzerjinschi".

Iată sensul şi un alt mod practic de realizare a diversificării în organizarea activităţii instructiv-educative, în ciclul primar şi gimnazial, deci înainte de organizarea instrucţiei şi educaţiei profilate pe tipuri de licee, pentru ca aceasta să îndeplinească mai bine pregătirea elevilor în raport cu cerinţele social-economice, cu interesele şi aptitudinile lor. Este, evident, o cale de ridicare a eficienţei muncii educative.

2. Ne gîndim la Cecil Reddie, Sanderson, Ed. Demolins, Sebastian Faure etc. (Vezi în acest sens Ion Orghidan, **Structuri didactice, studiu de pedagogie istorică**, Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice, Bucureşti, 1977.

2.

Diferenţierea activităţii didactice a fost cerută de toţi marii pedagogi. S-a insistat atît de mult asupra acestei cerinţe privind organizarea şi desfăşurarea activităţii didactice încît ea a fost statuată ca principiu, întîlnit în orice tratat sau manual de pedagogie : **principiul respectării particularităţilor de vîrstă şi individuale.** Deşi din acest principiu diferenţierea apare ca o categorie care exprimă necesitatea adaptării procesului instructiv-educativ atît la particularităţile de vîrstă, cît şi la cele individuale, pentru o mai bună orientare a practicii didactice este util să păstrăm acest termen numai pentru a exprima cerinţa de a adapta procesul didactic la **particularităţile de vîrstă.**

Prin **diferenţiere,** acceptată în sensul de mai sus, s-a ajuns la un învăţămînt organizat pe clase, formate din elevi apropiaţi din punctul de vedere al nivelului proceselor de cunoaştere, al dezvoltării intelectuale, impus de vîrstă.

Nu este greu să constatăm că, fără a putea vorbi de bariere rigide, în dezvoltarea sa intelectul parcurge totuşi anumite stadii. Deşi stadiile cu structurile lor apar şi se dezvoltă cu vîrsta, constatăm că ambianţa culturală, mediul social, educaţia, pot influenţa atît rapiditatea derulării acesor stadii, cît şi natura structurilor intelectuale de bază. Deci, se poate vorbi de posibilitatea unei organizări a dezvoltării intelectuale în raport cu aceste stadii. O condiţie trebuie neapărat respectată : învăţarea, educarea trebuie să creeze posibilităţile — cum spune L. S. Vîgotski — pentru apariţia **zonei cele mai apropiate dezvoltări.** În felul acesta, învăţarea, educarea nu urmează dezvoltării, ci împinge înainte dezvoltarea.

Pentru a împinge, prin învăţare, dezvoltarea pînă în zona imediat următoare, este evident necesară cunoaşterea zonei din care se porneşte, organizarea efortului elevului în raport cu nivelul de la care el pleacă şi în raport cu cel la care este capabil să ajungă.

La copiii normali, stadiile de dezvoltare, cu structurile lor intelectuale conturate în limite date în mare parte de vîrstă, organizarea diferenţiată pe vîrste a procesului didactic s-a dovedit eficientă.

3.

Diferențierea, înțeleasă ca adaptare a procesului didactic la particularitățile de vîrstă, poate merge pînă la **individualizare,** înțeleasă ca o adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale elevilor, obiectivate în nivelul calitativ de însușire a cunoștințelor, în ritmul de învățare, în profunzimea gîndirii și productivitatea acesteia, precum și în motivele, interesele etc. ale acestuia.

Atît **diversificarea,** cît mai ales **diferențierea** dusă pînă la **individualizare,** s-au dovedit căi eficiente în direcția egalizării șanselor pentru toți elevii dintr-o generație. În școala românească, diversificarea, diferențierea și individualizarea sînt legate și de realizarea sarcinii de a înlătura repetența, de a asigura însușirea cunoștințelor necesare de către toți elevii, inclusiv de către cei care au unele greutăți în învățare.

4.

Dacă diferențierea rămasă la nivelul organizării învățămîntului pe vîrste și clase, pe grupe sau echipe care lucrează în vederea realizării unor obiective comune și sînt alcătuite după interese comune și aptitudini, nu mai întîmpină obiecții și mai ales nu se mai întîlnește cu rezistența cadrelor didactice, **individualizarea,** învățarea adaptată la particularitățile individuale, întîmpină rezistențe, iar în practică ea este considerată, de multe ori, imposibil de realizat.

Argumentele sînt aduse din practica constituirii claselor cu prea mulți elevi. Și la noi, ca și în alte țări, pedagogii socotesc că un număr prea mare de elevi în clasă nu generează condiții pentru o bună instruire și bună educație. Aceste obiecții nu înlătură însă posibilitatea individualizării.

Ripostele cadrelor didactice la cerința pedagogică de a se individualiza procesul de instruire și educare îmbracă asemenea formulări : „cum să adaptez procesul de învățămînt la fiecare elev, cu particularitățile lui de cunoaștere, cu ritmul lui, cu interesele lui etc., cînd am 40 de elevi în clasă ?"

Răspunsul pedagogilor este însă același : se poate ! Specifică pentru școala noastră fiind tocmai munca individuală în condițiile activității cu întregul colectiv al clasei.

Mai clar, dar și mai pretențios : conținutul învățămîntului, obiectivele instructiv-educative rămîn comune și obligatorii pentru toți elevii clasei. Trebuie să se realizeze toate acestea de către toți elevii, dar pe căi proprii, specifice, conform cu particularitățile lor.

Dar nu în fiecare lecție și nu în aceeași măsură în fiecare moment al lecției se poate realiza individualizarea. Este adevărat că în practica didactică a unor educatoare, învățători și profesori au pătruns unele procedee de individualizare a procesului didactic ; în anumite momente ale acestuia. Ne gîndim la unele forme de activitate ca cele bazate pe fișe, la sarcinile diferite, chiar individualizate, la temele pentru acasă, la aplicațiile și exercițiile individuale etc.

Acest mod de individualizare a procesului didactic nu răspunde pe deplin obiectivelor urmărite prin individualizare, pentru că adaptarea la particularitățile individuale (la condiția internă a învățării) nu se realizează în momentul cel mai important al procesului didactic : **momentul achiziționării,** momentul întîlnirii, înțelegerii și asimilării noilor cunoștințe.

Individualizarea se realizează în practică (este bine, deși nu suficient) prin procedeele amintite în **aplicații, repetări** și **consolidări,** deci numai după ce cunoștințele au fost **achiziționate.** De ce nu se trece la o individualizare a procesului didactic încă din momentul esențial al procesului de învățămînt **(achiziționarea cunoștințelor)** ?

În explicarea acestei constatări, pornim de la faptul că procesul didactic este încă organizat, realizat fără să se țină seamă de faptul că încă de la Plenara din iunie 1973 a C.C. al P.C.R. s-a cerut ca raporturile dintre profesor și elev să devină de **cooperare,** de **colaborare,** și că acest tip de raporturi presupune ca procesul de învățămînt să nu mai rămînă în exclusivitate **predare** — din partea profesorului și — **învățare** din partea elevului. Prin noile raporturi (care, în mare măsură, sînt gîndite de cadrele didactice numai pentru aspectul „pur educativ" : mai democratice, de mai mare apropiere, mai afective etc.), se schimbă intensitatea accentelor : de la raporturi în cadrul cărora profesorul desfășura cea mai mare parte din activitate **(predă, comunică, transmite** și desigur **verifică** și **îndrumă** etc.), se trece la raporturi în cadrul cărora crește cota de participare activă a elevului, din însuși **momentul achiziționării cunoștințelor.** Procesul didactic nu mai poate rămîne în partea sa foarte importantă — **achiziționarea cunoștințelor** — în exclusivitate **predare, comunicare, transmitere** de noi cunoștințe.

În condițiile noilor raporturi — în chiar această parte, foarte importantă — elevul trebuie să cucerească el însuși, sub conducerea profesorului, cunoștințele, adevărurile științei, să-și formeze și dezvolte capacități intelectuale și trăsături morale.

Individualizarea procesului didactic trebuie să înceapă încă din acest moment, cel mai important. Dacă vom rămîne la convingerea că noile cunoștințe pot fi achiziționate în exclusivitate prin **predare,** prin **transmitere,** prin **comunicarea**

lor de către profesor, individualizarea învățării nu va putea avea loc chiar dacă vom **„preda"** la 5 elevi — căci aceștia cinci vor fi cinci personalități diferite.

Cum putem realiza individualizarea încă în momentul achiziționării ?

Posibilitățile apar din momentul în care soluționăm corect **îmbinarea învățării cu cercetarea,** din momentul în care achiziționarea cunoștințelor nu va avea loc numai prin **comunicare,** ci în condițiile în care elevul **va cuceri** cunoștințele. Învățarea va fi în acest caz o **autentică variantă de cercetare, de investigație.** Elevul va fi cel care, printr-o activitate bazată pe eforturi de căutare, conduse de profesor, devine un cercetător. **Individualizarea** nu va avea loc prin adaptarea comunicării profesorului la particularitățile fiecărui elev, ci prin organizarea activității elevilor în așa fel încît fiecare să facă efort de descoperire, de cucerire a cunoștințelor[3]. Propria activitate, la nivelul posibilităților de efort, nu poate avea loc decît dacă este individuală. Activitatea desfășurată direct de către elev, condus de profesor pentru descoperirea, pentru cucerirea cunoștințelor, **individualizează achiziționarea,** deoarece condiția internă a învățării este pe deplin satisfăcută. Această condiție nu poate fi satisfăcută, după cum se știe, decît prin antrenarea elevului la descoperirea, la cucerirea prin eforturi proprii a cunoștințelor. Cu alte cuvinte, **individualizarea învățării** se realizează dacă această activitate se desfășoară ca o autentică **investigație, cercetare** din partea elevului.

Este evident că nu toate lecțiile, de la fiecare obiect se pot organiza în așa fel încît elevul să poată descoperi, cuceri, condus de profesor, cunoștințele. Dar efortul trebuie făcut de profesor în acest sens, pentru ca nici o lecție care oferă asemenea posibilități să nu fie organizată altfel. S-ar pierde posibilitățile cele mai largi și mai sigure de realizare a unui învățămînt cu randament, a unui învățămînt cu prioritate formativ, care educă trăsături morale (perseverență, onestitate, simț de răspundere, conștiinciozitate, atașament față de muncă, față de activitatea bazată pe efort etc.) și dezvoltă capacități intelectuale de mare actualitate — originalitatea, flexibilitatea, fluiditatea gîndirii — trăsăturile de bază ale creativității, ale inventivității, calități atît de mult solicitate în epoca noastră, îndeosebi în țara noastră care construiește o viață nouă, o lume nouă.

Această orientare determină o nouă organizare și desfășurare a lecțiilor, înlătură, de fapt, tipul lecției de **comunicare de noi cunoștințe,** și pretinde organizarea unor lecții de **dobîndire a noilor cunoștințe.** Acest mod de a înțelege individualizarea nu are nimic comun cu orientarea **„educația nondirectivă",** care presupune o „educație" care urmează „interesele" elevului, dar interesele acestuia văzute ca și cum **nu** ar fi rezultatul educației. Mai mult, „educația nondirectivă" este de fapt o acțiune care nu-și propune scopuri precise, ci urmărește pe cele spontane ale elevului. În felul acesta, evident, nu poate fi vorba de educație.

Rolul de conducător al procesului de învățămînt îl deține tot profesorul. Procesul de **descoperire** de **cucerire** este și el, desigur, organizat și condus. Acesta are lor chiar ca un proces dirijat (deși, după cum se va vedea mai clar din exemplul analizat, el este **individualizat)** spre realizarea unor scopuri precise.

Cine vrea să aplice acest mod de organizare în cadrul căruia elevii caută, cercetează și cuceresc cunoștințele, trebuie să fie conștient de faptul că această metodă este de departe cea mai dificilă dintre toate formele de instruire cunoscute[4]. Dar cine va încerca, va putea reuși și va avea mari satisfacții pentru că, în fond, va realiza o individualizare de mare randament, chiar din momentul cel mai important al învățării, momentul achiziționării. Bineînțeles, acest mod de organizare nu exclude individualizarea prin activități deja introduse pînă acum de cadrele didactice și nu trebuie înțeles ca linie unică directoare. În învățămînt, metodele nu fac obiectul unor decizii și hotărîri administrative. Ele trebuie toate cunoscute, căci numai în felul acesta se poate forma la profesori o concepție metodologică și numai ei pot decide cînd și unde pot folosi o metodă sau alta. În privința metodelor să nu ne așteptăm la o „linie" dată de administrația școlară, ci trebuie să facem eforturi să cunoaștem temeinic metodele și să le aplicăm cu simț de răspundere.

Un exemplu, dintre multe altele, care ne pot convinge că individualizarea procesului didactic poate avea loc dacă organizarea lecției, chiar din momentul achiziționării noilor cunoștințe, asigură participarea elevului ca subiect activ în propria lui formare, iar procesul cunoașterii urmează calea unei autentice **investigații, cercetări.**

În clasa a VII-a se studiază teorema fundamentală a asemănării. Mulți elevi — se știe — nu reușesc să o stăpînească corect și deci să o folosească corect în rezolvarea de probleme și pentru că profesorii nu aplică aici **învățarea prin descoperire,** și deci nu individualizează procesul învățării prin activizarea fiecărui elev. De obicei profesorul procedează de maniera aceasta : Luăm un triunghi oarecare. (Se desenează de obicei un triunghi isoscel.) Elevii „iau" și ei un triunghi oarecare, dar de fapt este același triunghi isoscel și cu baza în jos, desenat de profesor.

3. Vezi: **La Pedagogie par la découverte,** sous la direction L.S. Shulman et E.R. Keislar. Les editions ESF, 1973.

4. Vezi: **AEBLI HANS, Didactica psihologică** E.D.P., București, 1973 și **EBERHARD FRIES,, Rudi Rosenberger, Învățarea prin cercetare,** E.D.P., 1973.

Mai departe, în triunghiul considerat ABC ducem o paralelă DE la latura AB. Constatăm că s-a format un triunghi CDE care are unele caracteristici ce ne fac să afirmăm că este asemenea cu triunghiul ABC.

Profesorul continuă, în maniera care s-a înțeles, să comunice el cunoștințele, să expună pînă la urmă teorema. Pune apoi elevii să repete teorema, dă cîteva exerciții aplicative care, de fapt, se potrivesc ca o mănușă cu cel analizat în **„predare"**.

Lecția aceasta se poate desfășura și altfel, de o manieră în care elevii să descopere teorema, conduși de profesor.

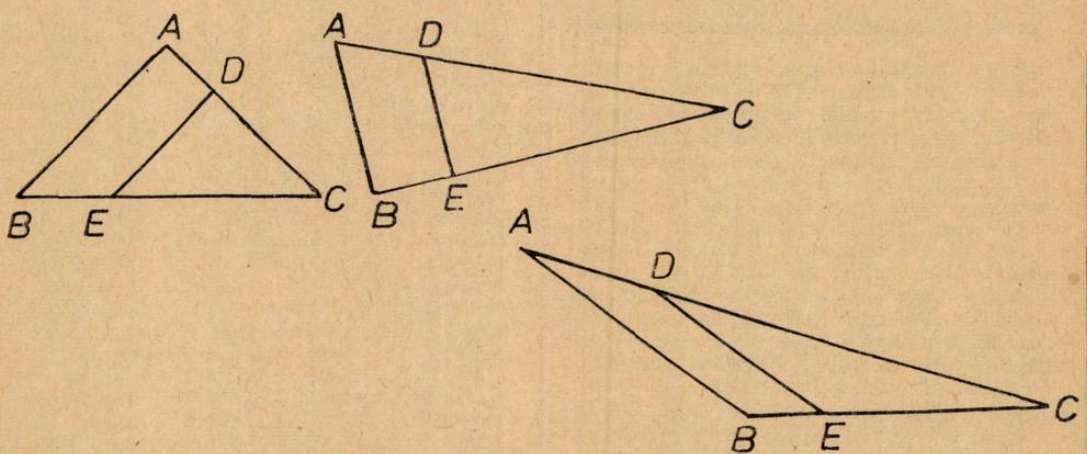
„Dragi elevi, astăzi vom învăța împreună o teoremă nouă, de care ne vom putea servi pentru a soluționa multe tipuri de probleme de geometrie".

Aveți caietele, riglele, raportoarele, compasele pe masă ? Desenați fiecare cîte un triunghi oarecare !". Elevii desenează, și este foarte probabil ca din cei 40 de elevi cel mult 3 să deseneze același triunghi, cu aceleași dimensiuni. Triunghiurile pot fi :

Profesorul continuă : „Observați că în interiorul triunghiului inițial ABC s-a format un triunghi — **CDE.** Să măsurăm laturile omoloage din cele două triunghiuri. Măsurați latura AB din triunghiul ABC. Notați mărimea constatată. Măsurați latura omoloagă **DE** din triunghiul **CDE.** Notați mărimea constatată. Scrieți sub formă de raport aceste două mărimi. Măsurați în continuare latura AC din triunghiul AB. Notați mărimea constataă. Măsurați latura omoloagă DC din triunghiul ADE. Scrieți sub formă de raport și aceste mărimi. Se continuă în același mod și cu cealaltă latură. Profesorul întreabă apoi : „Ce constatați voi în legătură cu rapoartele dintre laturi ? Că rapoartele sînt egale. Deci, deși fiecare a lucrat o problemă personală, a ajuns să constate același lucru, să achiziționeze aceleași cunoștințe ?

Mai departe, „să măsurăm unghiul A din triunghiul ABC. Să măsurăm unghiul D din triunghiul ADE. Măsurați unghiul B și apoi unghiul E. Ce constatăm ? Că sînt egale". Elevii sînt puși apoi să explice ce au constatat. De ce laturile sînt proporționale ? De ce unghiurile sînt egale ? Sînt solicitate astfel cunoștințe deja achiziționate (cunoștințele despre paralele tăiate de o secantă) pentru a achiziționa altele noi. În felul acesta elevii scot singuri teorema fundamentală a asemănării, nu o dă profesorul, iar cunoștințele devin de la început mult mai temeinice decît ar fi fost dacă erau predate, pentrů că le-au cucerit elevii. La fel se poate proceda și pentru însușirea teoremei lui Tales și în multe alte situații. Repetările, pentru a consolida aceste cunoștințe vor fi mult mai puține, în felul acesta aparenta „pierdere" de timp este un mare cîștig (ca timp), nemaivorbind de valoarea formativă a metodei.

Precizăm că în condițiile învățării prin descoperire profesorul trebuie să fie informat precis în legătură **cu ce știu elevii** și nu atît **cu ce nu știu** (preocupare majoră în condițiile în care el trebuie să **predea,** evident, ce nu știu elevii).



Am luat un exemplu din geometrie ; pot fi luate și altele din gramatică, din fizică, chimie, geografie sau oricare alt obiect.

De reținut însă că nu toate lecțiile se pretează la o învățare **prin descoperire,** prin cercetare, dar că sînt totuși destule și ele nu trebuie pierdute, fiind bune prilejuri de a realiza o mare cerință a contemporaneității : **dezvoltarea capacităților de descoperitor, de cercetător, de inventator.**

Se vor putea înfăptui, în felul acesta, mult mai deplin cerințele documentelor de partid care ne îndeamnă să promovăm metodele active, metode de mare eficiență pe linia înlăturării repetenției și a însușirii cunoștințelor necesare și de către elevii care au greutăți în învățare.

LICEUL DE AZI
un liceu al umanismului științei și tehnicii, al muncii și creației

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

1.

Necesitatea elaborării unui nou concept de liceu

Timp îndelungat, dicționarele enciclopedice — și în general cele pedagogice — au căutat să ne ofere o anumită imagine despre liceu[1]. Decenii de-a rîndul, practica școlară, susținută de o bogată literatură pedagogică, ne-a obișnuit cu o anumită concepție despre învățămîntul liceal. Acestea au consacrat instituției liceale finalități și semnificații, funcții și structuri, conținuturi și modalități de lucru adecvate nevoilor specifice de instrucție și educație ale unor realități istorice date. Astăzi, însă, unele trăsături caracteristice liceului din trecut se dovedesc cu totul depășite, au devenit anacronice.

Solicitările crescînde de educația generală și de educația specializată (profesională) postgenerală și, corespunzător acestora, transformările radicale prin care a trecut în învățămîntul din ultima vreme ne-au adus în fața unui **nou model de liceu.** Fie acesta de profilul unei școli secundare „comprehensive" (Suedia, S.U.A., Anglia, Japonia, Olanda, Finlanda, Canada), a uneia „polivalente" (R. F. Germania, Franța, Spania, Belgia, Brazilia) sau a celei „politehnice" (U.R.S.S., R. D. Germană, Ungaria, Cehoslovacia, Bulgaria)[2] ori a unei soluții și mai îndrăznețe chiar, ca a celei adoptate recent la noi[3], ne determină să recurgem la un alt mod de abordare teoretică și practică a întregii problematici a învățămîntului secundar și, în mod special, a celui românesc. Edificarea unei noi instituții liceale așezată pe bazele unei concepții revoluționare a integrării învățămîntului cu cercetarea și producția legitimează întru totul un efort de reconsiderare a vechiului concept de liceu, de elaborare a unui nou concept, modern, structurat după noi indicatori calitativi, alții decît cei cuprinși în amintitele surse de referință, în măsură să reflecte cu adevărat notele distincte ale unei noi experiențe educative. Un asemenea concept de o însemnătate metodologică cu totul deosebită, ne va ajuta să înțelegem mai bine flexibilitatea învățămîntului secundar și de ce anume depinde azi întreaga articulație a sistemelor școlare, motivul pentru care el a devenit piatra de încercare a principalelor reforme contemporane de învățămînt[4].

Evident, imaginea liceului românesc de azi se conturează din confruntarea învățămîntului nostru cu etapa actuală pe care o străbatem, cu fondul de umanitate și de progres social ce corespund civilizației noastre socialiste, cu profunzime relevate în raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la istorica Conferință Națională a P.C.R. din 7—9 decembrie 1977.

De aceea, a defini liceul de azi, înseamnă a lua în considerație statutul ontologic, existențial al omului contemporan, martor al actualei revoluții științifice și tehnice și constructor activ al noii vieți socialiste ;

— a defini liceul de azi, înseamnă a-l privi în raport cu trebuințele spirituale și materiale ale omului nou, generate de

1. Cuvîntul liceu provine din lat. **liceum,** împrumutat din gr. lukein = gimnaziu unde Aristotel se întrunea cu discipolii și adepții săi (Nouveau dictionnaire etymologique et historique, Larrouse, Paris, 1964); numele unui cartier din Atena antică unde Aristotel își ținea lecțiile sale (Petit Larrouse Paris, 1965).

2. CEZAR BÎRZEA, **Reforme de învățămînt contemporane. Tendințe și semnificații.** E.D.P., 1976.

3. Plenarea C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie **Scînteia** din 30 iunie, 1977.

4. CEZAR BÎRZEA, op.cit.

profundele transformării și mutații ce au loc în viața societății noastre, cu nevoile și liniile de dezvoltare social-economică și culturală prevăzute în Programul partidului, cuprinse în orientările Congresului al XI-lea al P.C.R. și ale Conferinței Naționale a Partidului din 7—9 decembrie a.c. — a defini liceul de azi înseamnă a-l privi în perspectiva unui profund și autentic umanism revoluționar, în spiritul căruia este reconceputã întreaga lui reorganizare în urma măsurilor de perfecționare a învățământului liceal, profesional și superior adoptate la Plenara C.C. al P.C.R. din 28—29 iunie a.c. și în liniile directoare ale Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român.

2.

Semnificații social-umane ale dublei finalități a liceului.

a) Dezvoltarea multilaterală și pregătirea profesională — obiective majore ale liceului.

În raport cu natura umană și cu realitățile civilizației noastre socialiste în plin avînt, identitatea noului liceu, își găsește expresia, în primul rînd, în **dubla lui finalitate,** orientată concomitent atît spre satisfacerea cerințelor legate de **formarea multilaterală, plenară, a tînărului, cît și a exigențelor pregătirii sale profesionale, ca forță calificată de muncă,** apță să participe efectiv la activitatea productivă, utilă societății.

Ceea ce a fost altădată liceul tradițional, academic, străin oricărui fel de pregătire practică și cu atît mai mult uneia profesionale, a cărui menire era, în esență, să asigure doar o așa-zisă cultură umanistă (intelectuală și morală), suficientă viitorilor absolvenți în vederea continuării studiilor superioare, a devenit astăzi un liceu cu totul nou, care tinde să realizeze un echilibru armonios între pregătirea de „cultură generală" și „formația profesională". Prin chiar această împletire acest nou tip de liceu tinde să ofere tinerilor absolvenți disponibilități multiple, fie de-a se integra rapid și cu eficientă în viața activă și de a-și aduce propria lor contribuție la dezvoltarea socială generală [5] fie de-a continua studiile de specializare la un nivel mai înalt [6].

De la un liceu a cărui unică și principală funcție era aceea de transmitere a culturii, cu deschidere doar spre un învățămînt superior, noi am ajuns progresiv la un nou și modern liceu, care asimilează, într-o formulă îndrăzneață, **funcția propedeutică** cu aceea **de profesionalizare, de calificare într-o meserie,** de pregătire a cadrelor muncitorești, necesare diferitelor sectoare ale activității economice, productive, cu precădere industriale ca și a altor domenii ale vieții social-culturale. Avem acum un liceu care continuă efortul de desăvîrșire a omului integral, posesor al unui larg orizont cultural, politic, dar și al unei competențe profesionale, într-un domeniu determinat de muncă.

b) Cultura generală și formația profesională — două laturi inseparabile ale activității liceului.

Contrar unor păreri mai vechi, între aceste două finalități majore — **cea umanistă și cea economică** — nu există nici un fel de incompatibilitate, ci dimpotrivă, ele constituie două direcții inseparabile de activitate a liceului modern, ce dau un contur mai deplin profilului omului nou, participant conștient și activ la făurirea socialismului. Sînt orientări majore ce corespund unor cerințe crescînde de ridicare a nivelului general de instrucție, de „educație generală" și de „educație specializată", postgenerală. Acestea răspund unor nevoi stringente de valorificare superioară a resurselor umane, generate de ritmurile accelerate ale vieții economice și sociale, de avîntul științei și al tehnicii moderne. Și cultura generală, și formația profesională privite în unitate dialectică, au devenit o necesitate vitală a întregii noastre vieții socialiste.

Dacă fără o specializare (calificare) necesară „...omul nu găsește astăzi contactul necesar cu progresul civilizației" [7], dacă „o cultură de specialitate devine garanția eficienței economice și a operativității tehnologice" [8], tot așa cultura generală „...devine pivotul generator al oricărei pregătiri, oricare i-ar fi conținutul și destinația ei" [9]; ea devine indispensabilă stimulării creativității în gîndire și acțiune [10]. O dezvoltare multilaterală este aceea care conferă suplețe, mobilitate, capacitate de adaptare la dinamica vieții social-profesionale, îndeamnă la receptivitate și efort continuu de calificare, de perfecționare. Or, se știe că această capacitate de adaptare în chip creator, este cu atît mai dezvoltată „...cu cît individul printr-o cultură generală și orientare ideologică, potrivită, este în stare să vadă mai adînc și mai departe dincolo de cerințele momentului" [11].

Dacă educația generală constituie o condiție preliminară a întregii educații tehnice și profesionale, nu mai puțin este

5. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. (28-29 iunie 1977), Ed. politică, 1977.
6. SUZANA GĂDEA, **Învățămîntul în pas cu cerințele dezvoltării economico-sociale,** Era socialistă, nr. 14, 1977.
7. RADOVAN RICHTA și colab., **Civilizația la răscruce,** (trad.) Ed. politică, București , 1970, p. 180.
8. PAVEL APOSTOL, **Omul anului 2000,** Junimea, Iași, 1972, p. 123.
9. BERTRAND SCHWARTZ., **Educația mîine** (trad.), E.D.P. București, 1976, p. 119.
10. PAVEL APOSTOL, op cit. , p. 123—124.
11. Idem.

adevărat și faptul că ea însăși, pregătirea pentru practicarea unei profesii, vine să întregească și să lărgească și mai mult orizontul de cunoaștere și de acțiune al tinerilor ; îi aduce în contact mai devreme cu cerințele vieții, îi ajută să înțeleagă mai adînc și mai cuprinzător lumea în care ei vor trăi și vor munci, îi face conștienți de rosturile și răspunderile spre care ei vor fi chemați mai tîrziu. În timp ce o solidă cultură generală asigură o formație specială trainică, pregătirea profesională valorifică achizițiile teoretice. Susținută de vii interese culturale, practica profesională valorifică la un nivel superior potențialul de creativitate, de inteligență și sensibilitate al tuturor elevilor de liceu, devenind, ea însăși o forță a dezvoltării multilaterale și, prin aceasta, se **integrează, și ea, într-o finalitate umanistă. Motivația economică a acestei prefaceri a ființei umane (în forță calificată de muncă)** este subordonată astfel, dezvoltării multilaterale a tînărului, pregătirii lui pentru o viață mai plenar umană. În ansamblul activității sale, liceul menține pe primul plan, grija pentru om. În general, principiul profesionalizării nu vine să îngrădească personalitatea, ci să-i ofere subiectului școlarizat noi și nebănuite posibilități de perfecțiune continuă. Așa după cum singură meseria nu mai este suficientă, tot așa cultura generală luată de-sine-stătător, desprinsă de formația profesională, nu mai satisface cerințele unei vieți active, creatoare, personale.

3.

Umanismul liceului de azi este structurat pe valorile științei și ale tehnicii moderne

Pus în raport cu dinamica valorilor social-culturale actuale, activitatea liceului de azi se întemeiază pe un alt concept de cultură generală, reconsiderat din temelii și acesta. În accepția actuală, pregătirea generală nu mai este, ca în trecut, axată în mod preponderent pe valorile literare și meditația asupra trecutului, ci ea „...se referă în mod hotărîtor la valorile prezentului, îndeosebi la cele științifice și tehnice... Aceasta înseamnă că educația generală de astăzi, este mai înainte de orice o educație științifică și o educație tehnică (tehnologică)"[11], ceea ce pune încă o dată în evidență relația strînsă și organică, ce există între pregătirea generală și cea profesională. În condițiile progresului tehnic, studiul bazelor științelor naturii este indisolubil legat de cunoașterea implicațiilor lor tehnice (tehnologîce) verificate în activitatea practică, în procesul de producție. Aceasta face ca fiecare disciplină științifică ce se predă în liceu să fie concepută ca îndeplinind o dublă funcție : de educație generală, dar și de introducere (inițiere) într-o pregătire tehnică și pe acest temei, într-o anumită profesiune. Cultura tehnică ne apare, așadar, ca un liant indispensabil între cultura generală, științifică și cea profesională ; ea leagă cunoașterea de acțiunea practică, transformatoare a naturii, ceea ce solicită necontenit un efort de inteligență, de imaginație, de căutare, de cercetare. Contrar, prin urmare, unui vechi liceu, care izolase în mod arbitrar disciplinele umaniste („inștiințifice"), de științele exacte („neumaniste") și nu recunoaștea legitimitatea umanismului bazat pe știință și a științei umaniste, care se separa artificial învățămîntul general de cel tehnic [12] ; [13], actualul liceu face din studiul științelor exacte (din educație științifică) și educația tehnică (tehnologică) osatura întregii formații umaniste a tînărului de azi, valorile științei și ale tehnicii devin axul principal al pregătirii tineretului liceal pentru o viață activă și creativă, pentru munca productivă.

În accepția actuală, însăși munca este un fapt de cultură. Atitudinea înaintată față de muncă și deprinderea de a munci efectiv, se constituie ca elemente esențiale ce dau suport profilului omului cult. Iar dacă munca necesită tot mai mult o formație teoretică, devenind din ce în ce mai intelectualizată, apoi, formația teoretică comportă și ea o raportare necontenită la activitatea practică, la munca productivă. În acest sens, cultura și munca nu mai sînt tratate ca două entități separate, ci în raporturi strînse, de interdependență [14].

Așadar, la nivelul școlii secundare, al liceului, o deplină dezvoltare umană capătă dimensiuni noi : ea este pregătire științifică și tehnică, teoretică și practică, profesională și moral-politică în același timp. Reorganizarea învățămîntului liceal în spiritul concepției integrării lui organice cu cercetarea științifică și cu producția, vine tocmai în sprijinul unei realizări optime a acestui țel fundamental.

4.

Liceul de azi — un liceu al umanismului muncii și al creației

În socialism, munca este o condiție primordială a demnității umane, iar profesiunea — un mijloc principal al inte-

11. BERTRAND SCHWARTZ, op. cit., p. 114.

12. EDGAR FAURE și colab., A învăța să fii (trad.), E.D.P., 1974, p. 329—330.

13. AL. TĂNASE, Cultură și civilizație, Ed. politică, 1977.

14. ERICH E. GEISSLER, Mijloace de educație, (trad.), E.D.P., 1977, p.244.

grării sociale a individului. Or, judecînd lucrurile în această perspectivă, este incontestabil că educaţia pe care tinerii o primesc acum în anii de liceu oferă o deschidere incomparabil mai largă pentru o viaţă activă, bazată pe muncă cinstită, pe competenţă profesională şi moral-politică, menită să insufle sentimentul angajării lor depline şi ferme într-un univers al muncii şi al creaţiei puse în slujba cauzei socialismului. Întregul sistem al instruirii practice şi al muncii productive din liceu, oferă un cîmp larg de afirmare şi exersare a capacităţilor şi aptitudinilor creatoare, plenare, ale fiecărui tînăr, cultivă pasiunea muncii şi conştiinţa unei vieţi demne clădită pe satisfacţiile muncii.

Deschiderea şi mai largă a şcolii spre viaţă, spre viaţa economică, spre lumea industrială, îndeosebi, oferă altă deschidere liceului spre lumea profesiunilor şi spre profesionalizare, ceea ce face posibilă transformarea mai degrabă a învăţămîntului liceal într-un învăţămînt de masă şi intrarea cît mai repede a unui valoros „capital uman" în circuitul dezvoltării economice. A da tuturor tinerilor o pregătire serioasă de muncă şi o calificare într-o meserie care să le permită, după absolvire, să exercite o profesiune în industrie, în construcţii, în agricultură, în economie, în general şi în alte profesii de care are nevoie societatea noastră este semnul unei nepreţuite griji a partidului şi statului nostru pentru viitorul tineretului ţării ; vedem în aceasta un spirijin decisiv acordat tinerilor absolvenţi în căutarea unui drum sigur spre lumea profesiilor, în alegerea unui drum luminos în viaţă, în exercitarea unui drept fundamental — dreptul la muncă.

Pregătiţi pentru viaţa activă, ce ţine tot mai mult seama de noile cerinţe pe care le generează dezvoltarea rapidă şi pe multiple planuri a economiei naţionale, de exigenţele progresului ştiinţei şi al tehnicii moderne, de nevoile şi prespectivele culturii şi civilizaţiei moderne, tinerii absolvenţi de liceu, muncitorii sau specialiştii de mîine, vor fi în felul acesta mai bine înarmaţi în faţa multiplelor şi complexelor probleme cu care ei vor fi confruntaţi mai tîrziu în viaţa social-profesională şi culturală. Ei vor fi în măsură să-şi evalueze cum se cuvine propriile lor posibilităţi intelectuale active, capacităţile noi de care dispun pentru a stăpîni maşina timpului, pentru a face faţă unei activităţi care se tehnicizează şi se ştiinţifizează într-o măsură tot mai mare.

Cu astfel de pregătire, integraţi în cîmpul muncii, viitorii absolvenţi vor găsi un cadru optim de afirmare a personalităţii lor şi de desăvîrşirea propriei lor formaţii (ca oameni de profesie şi de cultură) ; de manifestare a iniţiativelor valoroase muncitoreşti, a gîndirii creatoare, de participare activă la organizarea şi conducerea producţiei şi a muncii, la viaţa social-politică şi culturală din colectivitatea de muncă în care se vor găsi. Dar pentru aceasta ei trebuie să cunoască foarte bine legile dezvoltării economico-sociale ale ţării şi să înţeleagă just atît problemele ce apar în societatea noastră şi căile de soluţionare a lor, cît şi problemele ce apar pe plan internaţional. În acest sens, muncitorul de mîine, specialistul de mîine, constructorul societăţii socialiste şi comuniste trebuie să posede „...pe lîngă o bună pregătire profesională, tehnică şi ştiinţifică, şi o înaltă pregătire politică şi culturală" [15], pentru a putea face faţă cu promptitudine şi creator problemelor profesionale, tehnice cît şi celor politice, să se orienteze just în toate situaţiile şi împrejurările date.

Hotărîrile Congresului al XI-lea, ale Conferinţei Naţionale, sublinia tovarăşul Nicolae Ceauşescu în cuvîntarea de închidere a recentelor lucrări ale acestui măreţ forum al comuniştilor, deschid perspective minunate de afirmare a tineretului patriei noastre în toate domeniile de activitate. Rămîne de datoria tuturor tinerilor de a învăţa, de a munci şi de a învăţa, pentru a deveni buni muncitori, buni specialişti, cetăţeni demni ai patriei noastre socialiste, pentru a-şi îndeplini în cele mai bune condiţii sarcinile ce le revin în activitatea economică, socială, pentru a-şi asuma răspunderea dezvoltării viitoare a patriei noastre [16].

---

15. NICOLAE CEAUŞESCU, Cuvîntare la marea adunare populară din municipiul Iaşi, Editura politică, 1977.

16. NICOLAE CEAUŞESCU, Cuvîntare rostită la încheierea lucrărilor Conferinţei Naţionale a Partidului Comunist Român, 7-9 decembrie, 1977, Editura politică, 1977.

CARACTERISTICI ALE EDUCAȚIEI PIONIEREȘTI ÎN ETAPA ACTUALĂ

Dr. MIRCEA ȘTEFAN

Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Conferința Națională a partidului, mobilizator program de acțiune pentru îmbunătățirea întregii activități economico-sociale, subliniază necesitatea de a se acorda o atenție sporită formării conștiinței socialiste, educării omului nou, constructor al noii societăți.

Acționînd cu consecvență în această direcție, educația cunoaște mutații calitative, dobîndind noi trăsături specifice. Faptul se resfrînge, în mod firesc, asupra teoriei pedagogice, conferindu-i noi dimensiuni și coordonate.

Ne oprim în cele ce urmează asupra unuia din cei mai puternici factori din sistemul influențelor educative exercitate asupra copiilor, și anume, activitatea pionierească. În etapa actuală, Organizația Pionierilor evoluează ca un organism omogen, cu conștiința clară a rolului pe care-l are în societatea socialistă. Caracteristicile ei pedagogice, care se conturează din ce în ce mai pregnant, decurg tocmai din strădania de a-și îndeplini acest rol social, de a fi un ajutor credincios al partidului în educarea politică a tinerei generații. „Trebuie să ținem permanent seama că organizațiile de pionieri sînt organizații revoluționare și întreaga lor activitate trebuie să se caracterizeze prin acest spirit" : Ele reprezintă nu un simplu cadru de desfășurare a activităților extrașcolare și de organizare a timpului liber, ci mult mai mult : o primă treaptă a vieții politice conștiente, fiind una dintre primele forme ale activității politice.

1. O pedagogie a acțiunii sociale

1.1. Specifică în cel mai înalt grad pionieriei astfel înțelese este participarea efectivă, multidirecțională, permanentă și eficientă la viața social-politică. Există și astăzi în lume pedagogi care cred că educația este un proces realizabil numai în condiții „speciale", în afara clocotului vieții autentice. Noi nu credem că trebuie să existe o ruptură între pregătirea pentru viață și viața însăși. Personalitatea copilului se cristalizează în procesul propriei lui activități sociale. Nu prin patosul vorbelor mari, ci prin acțiune revoluționară se formează viitorul revoluționar. Copilul se pregătește pentru viața cetățenească de mîine, participînd astăzi încă la viața cetății. Ca și în celelalte sectoare ale procesului educațional, aici se afirmă o pedagogie a participării, a acțiunii.

1.2. Trebuie spus că această nouă înțelegere a procesului formativ are rădăcini adînci în trecutul mișcării de copii și tineret din țara noastră. Comuniștii au crescut generații întregi de tineri revoluționari, călindu-i la flacăra trăirilor sociale intense, integrîndu-i activ în lupta pentru libertate și unitate națională, pentru dreptate socială, pentru edificarea societății socialiste.

1.3. În spiritul acestei tradiții revoluționare a răsunat de la înalta tribună a Conferinței Naționale, înflăcărata chemare adresată de tovarășul Nicolae Ceaușescu întregului tineret : „Învățați, munciți și învățați pentru a deveni buni muncitori, buni specialiști, cetățeni demni ai patriei noastre socialiste, pentru a vă putea îndeplini în cele mai bune condiții sarcinile ce vă revin în activitatea economică, socială, pentru a vă putea asuma răspunderea dezvoltării viitoare a patriei noastre !" [2]. Pregătirea pentru muncă este înțeleasă astfel ca un proces de participare

1. NICOLAE CEAUȘESCU, România pe drumul construirii societății socialiste multilateral dezvoltate, vol. 12, București, Ed. politică, 1976, p. 170.

2. NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare de închidere a lucrărilor Conferinței Naționale a Partidului Comunist Român, „Scînteia", 10.XII.1977.

activă a tînărului la formarea propriei sale personalități, cu conștiința că viitorul său este înscris în viitorul țării. Munca ne apare nu numai ca o îndatorire primordială, dar și ca un factor determinant al dezvoltării, ca principala cale educativă.

1.4. Învățătura fiind principala formă de muncă a școlarilor, Organizația Pionierilor folosește o mare varietate de mijloace, pentru a-i stimula pe școlari să învețe cu sîrguință : se urmărește ca motivația social-politică să devină un suport al întregului sistem motivațional al învățării. Forța opiniei colectivului este mobilizată prin adunările pionierești, prin gazetele „Semafor", prin panourile onorei, hărniciei și sîrguinței pionierești și pe multe alte căi. Se remarcă în ultimul timp o grijă deosebită a organizațiilor de pionieri pentru buna desfășurare a instruirii practice în procesul de învățămînt. Actualul cincinal este pentru pionieri cincinalul calității la învățătură. Învățătura este înțeleasă, nu numai ca pregătire pentru participare, ci chiar ca participare la viața socială.

1.5. Pionierii participă în modul cel mai direct la sporirea avuției obștești prin ample acțiuni de muncă patriotică. Ei aduc o contribuție reală la îngrijirea și strîngerea recoltei. Măsurile luate de statul nostru pentru apărarea și dezvoltarea fondului forestier, pentru înfrumusețarea orașelor și satelor, pentru strîngerea și valorificarea deșeurilor au dat naștere unor noi inițiative patriotice pionierești. În multe locuri parcurile și terenurile sportive se află în îngrijirea pionierilor. Actualmente se manifestă în Organizația Pionierilor o preocupare sporită pentru asigurarea caracterului de permanență și sistem al muncii patriotice, pentru valorificarea educativă a acestora, pentru ca efectele ei asupra conștiinței copiilor să fie pe măsura importantelor realizări materiale obținute.

1.6. Participarea pionierească la viața socială se afirmă în numeroase alte direcții. În toate localitățile pionierii sînt puternic angrenați în mișcarea sportivă, în activitatea culturală și de răspîndire a cunoștințelor științifice, în mișcarea artistică de amatori ; prezența lor se înregistrează la toate manifestările social-politice. Faptul că procesul educativ se realizează în și prin această participare constituie o caracteristică dominantă a educației pionierești de astăzi.

2. O pedagogie a convergenței

2.1. Implicarea în viața socială este legată de o împletire din ce în ce mai strînsă a activității pionierești cu cea a tuturor organizațiilor și instituțiilor care au sarcini în domeniul educației. La nivelul întregii noastre societăți s-a constituit un sistem educațional închegat, a cărui direcționare unitară este asigurată prin conducerea de către partid a tuturor factorilor de înrîurire ideologică. Se afirmă o pedagogie a convergenței, care impune coordonarea și conlucrarea factorilor educaționali, fiecare acționînd ca parte a unui sistem pentru scopul comun. Influența educației pionierești nu poate fi înțeleasă și călăuzită, decît dacă este privită ca element al acestei constelații educaționale, în care-și are o traiectorie proprie. Racordarea la sistemul unitar presupune și delimitarea precisă a sarcinilor specifice, conjugarea eforturilor, evitarea suprapunerilor și paralelismelor.

2.2. Viziunea unitară a partidului nostru asupra procesului formării conștiinței socialiste a tinerei generații își găsește o expresie elocventă în îndeplinirea de către organizațiile de copii și tineret „a misiunii lor de unire a forțelor întregului tineret" [3] ; organizațiile de pionieri acționează „în strînsă legătură cu organizațiile de partid" [4]. Este caracteristică pentru etapa actuală o intensificare a conlucrării dintre pionieri și uteciști în acțiunile de cunoaștere a politicii partidului și statului nostru, în lupta pentru succesul la învățătură, în munca patriotică, în pregătirea pentru apărarea patriei. S-au constituit asociații sportive și nenumărate formații artistice comune, s-au deschis expoziții comune de creație tehnică sau artistică. Pionierii de 12—14 ani și uteciștii de 14—16 ani colaborează pe baza unor planuri comune de acțiuni politico-educative. Prinde viață și prevederea statutară ca la activitățile pionierești să participe instructori uteciști, desemnați de organizația U.T.C.

2.3. Pentru a se asigura continuitatea și unitatea procesului educativ, a fost creată organizația „Șoimii patriei", cuprinzînd copiii de la 4—7 ani. Aflată la primii ei pași, această organizație constituie, nu numai o premieră mondială în domeniul educației, dar și un imens experiment, o pasionantă căutare a unor noi căi ale pedagogiei socialiste. Misiunea de a îndruma activitatea „Șoimilor patriei" a fost încredințată de partid organizației pionierilor. Cu ardoare și simț de răspundere, pionierii își pregătesc „schimbul de mîine".

2.4. Convergența influențelor educative duce la o întărire a colaborării Organizației Pionierilor cu organele de învățămînt pentru legarea școlii de viață, pentru întărirea caracterului educativ al instrucției școlare. Acționînd pentru deplina școlarizare, pentru dotarea, prin

3. NICOLAE CEAUȘESCU, Op. cit., p. 167—168.
4. Idem p. 170.

munca pionierilor, a atelierelor, cabinetelor și laboratoarelor școlare, pentru eficiența învățămîntului sub toate aspectele, Organizația Pionierilor își aduce contribuția la înfăptuirea politicii partidului în domeniul învățămîntului.

2.5. Organizația Pionierilor colaborează strîns cu sindicatele, organizațiile de femei, unități militare, asociații sportive, așezăminte culturale etc. Prin „Programul de măsuri" adoptat de Plenara C.C. al P.C.R. din 2—3 noiembrie 1976, uniunile de creație au primit sarcini concrete în îndrumarea cercurilor, cenaclurilor, formațiilor din școli. Activități de mare eficiență educativă se desfășoară în colaborare cu Radioteleviziunea.

2.6. Printre caracteristicile actualei etape se înscrie și o mai activă legătură cu familia. Părinții pionierilor participă la organizarea și desfășurarea a numeroase activități pionierești și, ceea ce este mai important, întăresc prin educație în familie efectele formative ale educației pionierești.

2.7. Iată, așadar, că, în cîmpul educațional de înaltă tensiune al societății noastre, Organizația Pionierilor se situează la intersecția a nenumărate influențe, pe care le receptează nu pasiv, ci ca participantă plină de inițiativă la munca politico-educativă desfășurată sub conducerea partidului.

3. Întărirea caracterului de masă al activității pionierești

3.1. Pornind de la considerentul că toți copiii au dreptul să se bucure de valorile educative ale pionieriei, Organizația Pionierilor se preocupă cu consecvență de cuprinderea tuturor școlilor în ansamblul activităților pionierești. Se depășește tendința spre spectaculos și vedetism, care avea drept corolar neglijarea activității unei mari părți a copiilor. Adunările de detașament asigură participarea întregului colectiv pionieresc la dezbaterea problemelor politice, la nivel corespunzător. Se iau măsuri pentru ca toți pionierii și școlarii să fie angajați în manifestările cultural-artistice cuprinse în Festivalul național „Cîntarea României". „Programul de măsuri pentru dezvoltarea activității de educație fizică și sport în rîndul preșcolarilor și elevilor în perioada 1977—1980", elaborat de Ministerul Educației și Învățămîntului, C.C. al U.T.C., Consiliul Național al Organizației Pionierilor și C.N.E.F.S. preconizează o mare varietate de forme de pregătire fizică cu caracter gradual pentru întregul tineret cuprins în învățămînt. Mari mase de pionieri și școlari sînt cuprinse în competiția sportivă cu caracter național, „Daciada".

3.2. Există tendința de a se cuprinde, treptat, un număr din ce în ce mai mare de elevi în activitatea tehnico-științifică extradidactică. Concursul „Minitehnicus" a devenit un concurs de masă. Se depun eforturi pentru extinderea cercurilor tehnico-aplicative în toate școlile.

3.3. Nu vrem să dăm o imagine idilică. Inerția și formalismul n-au fost complet extirpate. Se mai consideră în unele locuri, de pildă că un „echipaj" activ, format din 10 elevi, poate suplini lipsa activității turistice de masă dintr-o școală; se mai prezintă, drept scuză pentru inactivitatea artistică de masă, diploma cîștigată de un copil talentat; apar încă multe piedici în fața activității tehnico-aplicative de masă. În ciuda neajunsurilor existente, tendința generală proprie actualei etape a pionieriei o constituie însă caracterul de masă, sistematic promovat, al activităților.

4. O pedagogie a creativității

4.1. Accentul pe activitatea pionierească de masă nu înseamnă că s-ar pierde din vedere depistarea și cultivarea aptitudinilor și talentelor, stimularea creativității. Dimpotrivă, tocmai prin angajarea întregii mase a pionierilor și școlarilor în cele mai variate activități se asigură condiții pentru manifestarea plenară a spiritului novator, a inițiativei și inventivității. Drumul creației se deschide nu ocazional și pentru unii pionieri, ci pentru toți și în activitatea de zi de zi a organizației.

4.2. Se știe că dezvoltarea capacităților creatoare este una din cele mai ferme cerințe ale pedagogiei contemporane. Omul pe care-l formăm trebuie să se distingă nu numai prin cunoștințele sale și prin priceperea de a le aplica în practică, dar și prin disponibilitatea față de nou, prin spirit creator. Autodepășirea neîntreruptă este o condiție a progresului social. La pregătirea tinerei generații pentru activitatea creatoare este chemată să contribuie și Organizația Pionierilor, căreia i se atribuie „un rol tot mai important în educarea copiilor în spiritul creației"[5].

4.3. Că spiritul creativ poate fi insuflat încă din primii ani ai școlarității este un fapt demonstrat de multe cercetări contemporane. „Există un aspect remarcabil al gîndirii în această perioadă, asupra căruia s-a insistat prea puțin, deoarece instrucția școlară uzuală neglijează aproape total cultivarea lui (în pofida celor mai evidente cerințe științifice și tehnice ale societății moderne). Este vorba de for-

5. NICOLAE CEAUȘESCU, Op. cit., p. 159

marea spontană a unui spirit experimental..." [6].

4.4. Cultivarea acestui spirit experimental este unul din obiectivele principale ale concursului „Minitehnicus", ale cercurilor științifice și tehnico-aplicative aflate sub egida pionieriei. Ne preocupă stimularea investigației, a căutărilor, a încercărilor cutezătoare. În sistemul distincțiilor pionierești există insigne și brevete pentru fruntașii în activitățile tehnico-aplicative și în cele cu caracter științific, insigna și diploma „Pionier creator". Sesiunile pionierești la care participă și oameni de știință, expozițiile de creație tehnică, invențiile pionierilor, brevetate și introduse în producția de serie (printre care multe tipuri de material didactic și jucării) sînt expresii ale unui interes constant pentru creația tehnică.

4.5. În același fel se pune problema creației artistice. Expozițiile de desene, revistele literare pionierești, volumele de poezie și proză pionierească, creația interpretativă și chiar filmele realizate de cinecluburile pionierești au devenit fapte obișnuite în viața organizației.

4.6. Firește, este mult de făcut încă pentru a descătușa în întregime fantezia și inventivitatea copiilor. Pionieria prezentului poate fi însă considerată, mai mult ca oricînd, un domeniu al creației.

5. Organizația Pionierilor — școală a conducerii democratice

5.1. Pornindu-se de la necesitatea obiectivă a dezvoltării democrației socialiste, în țara noastră se lărgesc continuu formele de participare a maselor populare la elaborarea și înfăptuirea politicii partidului și statului, la conducerea societății. Adîncirea democrației presupune nu numai un cadru organizatoric în continuă perfecționare, dar și o educație în spirit democratic, o pregătire pentru conducere, pentru exercitarea cu competență a drepturilor democratice, a responsabilităților sociale.

5.2. La Forumul tineretului din noiembrie 1975, tovarășul Nicolae Ceaușescu a-precia că organizațiile de pionieri „constituie o școală minunată de formare a copiilor, a tinerilor de mîine, nu numai pentru învățămînt și muncă, dar și pentru conducere, dezvoltîndu-le în acest scop personalitatea" [7]. A fost relevată astfel una din trăsăturile cele mai specifice pionieriei actuale și una din sarcinile ei majore.

5.3. Se spunea într-o vreme că educatorul trebuie să fie cel care conduce cu adevărat activitatea pionierească, lăsînd copiilor impresia că se autoconduc. Astăzi obiectivul este nu o „impresie" de autoconducere, ci „să se asigure o tot mai mare participare a copiilor la conducere activității organizațiilor" [8].

5.4. Conducerea în cadrul organizației de pionieri este înțeleasă, așadar, ca un act complex, colectiv, la care pionierii sînt antrenați în mod real, în măsură crescîndă. Cea de-a III-a Conferință Națională a lărgit considerabil cadrul organizatoric de manifestare a democrației pionierești. Menționăm cu deosebire creșterea atribuțiilor de conducere ale comandamentului de detașament și unitate, precum și noua alcătuire a consiliilor organizației, în care sînt cuprinși și pionieri. Toate organele de conducere, de sus pînă jos, sînt alese în adunări corespunzătoare, desfășoară o activitate colectivă de conducere.

5.5. Esențială în etapa actuală este asigurarea funcționalității acestui cadru organizatoric, antrenarea efectivă a pionierilor în programarea, organizarea și desfășurarea propriei activități. Competența pedagogică a comandantului-instructor își găsește expresia în felul în care îi învață pe membrii comandamentului de detașament sau unitate să conducă activitatea sub multiplele ei aspecte.

Educația democratică se realizează prin exercițiul activ al vieții democratice de organizație, începînd cu adunarea de detașament, care trebuie să fie un adevărat for de conducere colectivă. Simțul responsabilității se educă prin asumarea și îndeplinirea responsabilităților. Conducerea se învață în procesul propriei ei exercitări. Sub acest aspect, ucenicia vieții democratice, ca realitate zilnică a vieții de organizație, constituie un puternic instrument educativ.

Acestea ne par a fi cîteva caracteristici ale pionieriei de astăzi. Desigur, există multe alte trăsături importante. S-ar putea vorbi despre efortul continuu de autoperfecționare al organizației, despre creșterea combativității, despre spiritul colectiv și a coeziunii organizației, despre diferențierea mai distinctă în raport cu vîrsta și, înainte de toate, despre o mai fermă și precisă finalitate politico-educativă. Nu ne-am propus să analizăm aici principiile pedagogice ale educației pionierești, dar este evident că vechile scheme sînt prea strîmte pentru a cuprinde numeroșii *germeni ai noului care răsar. Pionieria în întregul ei este un domeniu al noului*, care solicită o pedagogie pe măsura ei.

6. PIAGET J., INHELDER B., Psihologia copilului, București, E.D.P., 1970, p. 122.

7. NICOLAE CEAUȘESCU, Op cit., pag. 170.
8. Idem, pag. 169.

PERSONALITATEA ȘI ÎNVĂȚAREA SOCIALĂ

ELENA CIOATĂ

Obiectivul articolului nostru este reprezentat prin demersul teoretic-metodologic de analiză a psihologiei personalității în contextul învățării sociale. Este posibil de apreciat psihologia personalității ca un domeniu desprins din psihologia generală a învățării cu un specific raportat la studiul proceselor cele mai semnificative pentru adaptarea umană. Personalitatea copilului ca și cea a adultului este angajată în procesul „de a face față" solicitărilor din mediu, de a reduce tensiunea (stress-ul) la limite acceptabile. Tehnicile eficiente de obținere a răsplatei (succes) și evitare a pedepsei pot fi considerate ca fiind notele distinctive ale persoanei cu un echilibru psihic satisfăcător.

Direcțiile de cercetare în psihologia personalității din perspectiva schițată pot fi în principal raportate la modalități concrete de acțiune a proceselor de învățare în perioadele timpurii (tipuri de învățări), relația dintre structurile de stimulare și cele de personalitate, efectele stressante ale unor configurații de stimulare asupra atitudinii față de sine (self-ul) tehnici de control comportamental, procedee psihoterapeutice de stingere a unor comportamente apreciate de individ sau (și) de societate indezirabile.

I. Personalitate și învățare socială

1. Cultura este fundamentul esențial al experienței umane, structurată, asimilată și transmisă prin interacțiunea socială. În dezvoltarea sa persoana vine în contact cu grupuri diferite (formale sau informale) și o mare parte din comportamentul său este învățat din această confruntare. Cultura, interacțiunea socială, personalitatea pot fi separate numai în plan conceptual. În planul acțiunii sociale, dezvoltarea personalității o gîndim ca funcție a comportamentului expus de alții, iar personalitatea structurată a adultului ca un aspect subiectiv al culturii.

Elaborarea atitudinii față de sine (self)* este un proces acoperit într-o mare măsură prin interiorizarea normelor și standardelor sociale. Cel mai personal aspect al personalității, cel care îi conferă unicitate — self-ul — este, în

* O analiză teoretică și o încercare de desprindere a principalelor structuri de stimulare hotărîtoare pentru elaborarea unei atitudini flexibile și realiste față de sine, am întreprins într-o cercetare anterior publicată (v. op. cit. 2)

ultimă instanță, produs al interacțiunii individului cu ceilalți. **Atitudinea față de sine se învață în mare parte pe baza perceperii atitudinii celorlalți față de noi.** Atitudinea față de sine se elaborează în procesul „de a lua rolul altuia" ceea ce echivalează cu proiectarea noastră în mintea celorlalți. Persoana încearcă să se pună în locul altuia, să-și imagineze ce va gîndi în împrejurări similare ; procesele empatice au o pondere decisivă [3]. Învățînd să accepte și să restructureze norme ale grupului, copilul își dezvoltă și consolidează atitudinea față de sine. Trebuințele individului și cele ale grupurilor sociale de care aparține sînt reciproce, dar nu sinonime ; fără un minimum de similaritate dintre scopurile individului și cele ale grupului, nici individul și nici grupul nu pot funcționa normal. Procesul de învățare socială (socializarea) este procesul prin care minimul de conformism este asigurat [4]. Astfel dezvoltarea personalității și învățarea socială sînt de fapt aspecte ale aceluiași proces ; socializarea exprimă perspectiva societății, dezvoltarea personalității pe cea a individului. Ponderea interacțiunii sociale pentru dezvoltarea personalității poate fi apreciată ca principiu metodologic fundamental al psihologiei marxiste [5].

2. Componentele evaluative ale selfului se raportează la trei elemente principale : imaginea apariției noastre în fața celorlalți, imaginea interpretării pe care ceilalți o vor da acestei aparții, trăirea emoțională exprimată prin mîndrie sau umilință.

Considerația ridicată și o atitudine favorabilă față de sine poate fi apreciată ca o trebuință fundamentală a oamenilor din cultura modernă contemporană. În realitate, diferențele individuale în autoevaluare se înscriu într-un continuum ; la o extremă persoanele cu o considerație foarte ridicată față de sine, la cealaltă cei care se depreciază. Așa cum am mai argumentat și în altă parte, considerăm că **prețuirea individului față de sine [6] (realistă și flexibilă), sentimentul de invulnerabilitate, de securitate personală, pot fi apreciate ca o consecință a unor secvențe optime de învățări sociale.** Echilibrul psihic al oamenilor, oglindește fidel echilibrul social. Structuri sociale instabile caracterizate prin recesiuni economice, inflație, șomaj etc., își au corolar în structurile atitudinale. Aceste structuri atitudinale se polarizează spre extreme : fie de evaluare cronică, fie de prețuire exagerată (și neacoperită) față de propria persoană. În ambele situații structura relațiilor interpersonale este profund alterată.

Atitudinea față de sine o dată elaborată are o mare stabilitate ; ea conferă un profil distinct de personalitate exprimat în mecanisme de apărare, reacții față de succes și eșec, față de presiunile grupului. Studii asupra sugestibilității au arătat că există o corelație pozitivă între nivelul cronic de subevaluare și trebuința ridicată de afiliație, dependență și rigiditate. S-a demonstrat de asemenea că eșecul influențează negativ (în plan comportamental și în cel al trăirii subiective a anxietății) îndeosebi persoanele cu o considerație scăzută față de sine [7].

II. Principiile învățării sociale

1.

Teoria învățării sociale.

Teoria învățării sociale a fost formulată pentru a explica achiziția structurilor motivațional-atitudinale ale personalității.

Neglijarea influențelor sociale de către teoriile clasice ale învățării * s-a soldat în incapacitatea acestora de a explica achiziția comportamentelor sociogene (dependență, afiliație, realizare, conformism, agresivitate etc). În momentul în care modelele propuse de teoriile clasice ale învățării s-au dovedit a fi nesatisfăcătoare, pentru cei interesați de dezvoltarea personalității, au fost elaborate noi variante.

Pentru a explica achiziția răspunsurilor noi, păstrînd cadrul clasic al condiționării instrumentale, Skinner [9] introduce principiul aproximațiilor succesive. Sînt întărite pozitiv acele elemente de răspuns care prefigurează comportamente sociogene dezirabile și ignorate celelalte (nerăsplătite). În această perspectivă răspunsul nou nu apare dintr-o dată, ci este rezultat al unui proces relativ îndelungat de condiționare operantă. Este îndoielnic însă că majoritatea răspunsurilor comportamentale pe care aproape toți membrii unei societăți le expun la un moment dat sînt însușite pe baza aproximațiilor succesive. Un număr de cercetări argumentează existența **învățării prin imitație** în prezența unor modele sociale [10].

În ultimii ani procesul imitației a fost intensiv analizat ; numeroase date susțin probabilitatea apariției unui răspuns comportamental prin simpla observare a

*) Criteriile de clasificare a teoriilor învățării sînt în principal raportate la dimensiunea temporală a condiționării. Inițial s-a operat cu distincția: condiționarea clasică (Pavlov), instrumentală (Watson, Thorndiche). În anii'50 controversa teoretică majoră a dus la conturarea a două grupuri: teoriile cognitive (Tolman, Lewin= și cele stimul-răspuns Hull, Guthrie). Pentru o expunere comprehensivă a teoriilor învățării, vezi Hilgard, 1956, op. cit. 8. fila 91

unui alt comportament în absența oricărei întăriri. Se conturează necesitatea revizuirii și extinderii principiilor fundamentale ale învățării particularizate la învățarea socială.

2. Scheme de întărire.

Comportamentul imitativ este frecvent răsplătit de către model; în plus el are consecințe favorabile dat fiind faptul că de cele mai multe ori modelul expune un comportament social eficient. Drept urmare cei mai mulți copii își elaborează o obișnuință, cu un înalt grad de generalizare, de a-și potrivi răspunsul cu cele ale modelelor care au succes.

Structurile comportamentului social sînt asimilate prin influența combinată a modelelor și schemelor diferențiate de întărire. În timp ce principiile aproximațiilor succesive sînt cruciale pentru înțelegerea structurilor comportamentului social, stabilitatea lor este cel mai bine înțeleasă în termenii principiilor observate în studiile asupra schemelor de întărire.

Din studii de laborator s-a constatat că rapiditatea învățării comportamentului deziderabil este în principal influențată de scheme de întărire continuă, în timp ce stabilitatea și rezistența la stingere de administrarea intermitentă a întăririi.

În condițiile unei întăriri intermitente, intervalul dintre răspunsurile întărite poate fi fix sau variabil. În procesul de educare a copiilor predomină schemele combinate de administrare a răsplatei; atît numărul de răspunsuri neîntărite cît și intervalul dintre întăriri este variabil.

O problemă deosebit de importantă este cea a amplitudinii (parametrii de intensitate și frecvență) răspunsului întărit. Sînt unele date care susțin ipoteza potrivit căreia multe din comportamentele dificile au fost învățate pe baza unor scheme combinate în care un răspuns indezirabil de mare amplitudine a fost accidental întărit. Aceste comportamente sînt foarte persistente, dificil de stins.

Geneza comportamentului agresiv poate fi analizată folosind ipoteza de mai sus. Răspunsurile de mare amplitudine nespecifice pentru comportamentul agresiv cum ar fi, de căutare a hranei, de atragere a atenției, de afiliație și dependență precum și altele specifice, au fost incidental întărite.

3. Generalizarea și discriminarea.

Structurile de răspuns învățate tind să se generalizeze la alte situații decît cele inițiale; gradientul de generalizare este funcție a gradului de similitudine dintre situația originală de învățare și ansamblul de stimuli noi. Dacă nu ar fi astfel, comportamentul social ar fi foarte ineficient. Învățarea socială ar cuprinde serii interminabile de procese bazate pe încercare și eroare, deoarece dat fiind constanta de variabilitate a situațiilor sociale, structurile complexe de răspuns învățate rareori s-ar potrivi noilor situații.

Principiul generalizării inadecvate explică o parte din comportamentele indezirabile. Studiile lui Watson și Rayner (1920) [11] care descriu inducerea experimentală a fobiei la un copil de un an sînt concludente în acest sens. Speriat la început de un mic șoarece alb, registrul de stimuli care provoacă panica (starea de anxietate) se lărgește considerabil. Copilul expune violente răspunsuri de frică la toți stimulii părоși: cîini, haine de blană, părul omului etc.

Învățarea socială eficientă se bazează în egală măsură pe o generalizare adecvată ca și pe o discriminare fină. De exemplu, acte de agresivitate de intensitate medie sînt deseori apreciate ca un semn al „masculinității" la băieți; răspunsuri intense de aceeași natură sînt însă sever pedepsite. **Concordanța dintre amplitudinea recompensei sau a pedepsei și semnificația comportamentului expus de copil este un principiu fundamental al învățării sociale,** absolut necesar pentru elaborarea capacităților de discriminare.

4. Influența învățării anterioare și a unor factori situaționali asupra eficienței învățării sociale.

Etapele învățării sociale ale fiecărui individ poate modifica susceptibilitatea sa față de influențele exercitate prin procesul de întărire sau prin cel de modelare. Au fost deja citate datele privind relația dintre sugestibilitate și dependență; astfel, copiii la care s-au elaborat deprinderi de dependență bine consolidate sînt mai înclinați să expună comportamente de imitație decît ceilalți. În această categorie intră copiii cu o istorie personală încărcată, cei instituționalizați din primii ani de viață (vezi op. cit. 6).

Este posibil, totuși (cu o corecție introdusă de ecuația personală), să se facă predicții asupra eficienței unui anumit tip de întărire socială deoarece membrii unei anumite colectivități au unele experiențe sociale comune. Există un acord în ceea ce privește aprecierea eficienței procedeelor de întărire în funcție de prestigiul persoanei care le administrează; modele sociale cu un prestigiu bine consolidat pot iniția comportamente de imitație mai frecvent decît cele cu un prestigiu scăzut. Eficacitatea modelului social este influențată și de durata interacțiunii sociale. O interacțiune socială sporadică sau foarte prelungită și restrictivă, poate conduce la scăderea

eficienței sociale chiar la modele cu înalt prestigiu (este situația tipică a caselor de copii, în special și a internatelor în general).

5. Pedeapsă, inhibiție, absența întăririi.

Există cel puțin două procedee clasice de producere a unor comportamente acceptate social: întărirea celor dezirabile, suprimarea sau inhibarea celor nedorite. Solicitările (cerințele) sociale se schimbă pe măsură ce copilul crește; o structură de comportament care a fost încurajată într-un stadiu de dezvoltare poate ulterior să fie considerată inadecvată și, deci, să necesite modificări. În același timp sînt o serie de comportamente permise adultului, dar sever sancționate dacă sînt comise de către copii sau adolescenți (fumatul, băutul, comportamentul sexual). În aceste situații scopul învățării sociale este completa suprimare a comportamentului (învățat de copil prin imitație) pînă ce copilul a atins vîrsta sau statutul social acceptat de societate. Deseori, incapacitatea de a expune comportamente incluse în repertoriul de roluri ale adultului, își are originea în severa lor interzicere în copilărie.

Copilul este învățat să accepte cerințele sociale prin intermediul a numeroase procedee. Unul din acestea este aplicarea unor întăriri sociale diferențiate. Sînt răsplătite comportamentele acceptate și ignorate (nerăsplătite), cele nedorite. Întărirea selectivă este un proces lent; ea este frecvent folosită în modelarea manierelor, a obiceiurilor. Acest procedeu este însă mai puțin eficient cînd se urmărește eliminarea unor comportamente.

Ineficiența acestui procedeu crește cînd în repertoriul comportamental al copilului există un răspuns nedorit de mare amplitudine în absența oricărui răspuns alternativ. În aceste situații este necesară o intervenție mai energică fie prin îndepărtarea întăririlor pozitive (de exemplu, deprivări de un anumit privilegiu), fie prin prezentarea unor stimulări aversive (pedeapsa verbală sau cea fizică).

În învățarea socială pedeapsa este mult mai puțin folosită pentru a produce un răspuns de evitare (modelul evitării condiționate este tipic pentru cercetarea de laborator), cît pentru a inhiba răspunsuri pe care copilul le are. Mowrer [12] operează distincția dintre două forme de învățare elaborate prin pedeapsă și anume: „învățarea de a evita locul" și „inhibiția răspunsului". În prima, persoana este învățată cu un răspuns specific pentru a scăpa de o stimulare nocivă. În cea de-a doua, individul pedepsit învață eventual să nu mai efectueze răspunsul pentru a scăpa de pedeapsă.

Modelul propus de Mowrer este util pentru procesul de interiorizare a normelor sociale și de elaborare a autocontrolului. Autocontrolul este procesul prin care individul învață să nu comită acte neacceptate social chiar în condiții care pot favoriza aceste comportamente: absența agenților externi de pedeapsă.

Tehnicile de control (și eventual de stingere) a comportamentelor indezirabile prezentate au o eficiență diferită. Folosind procedeul absenței întăririlor pozitive, accentul cade pe eliminarea comportamentului nedorit; procedeul este eficient numai cînd copilul are o alternativă de răspuns.

Aplicarea unei stimulări nocive, aversive, are cu totul alte efecte. În timp ce prin absența răsplatei, comportamentele nedorite pot fi îndepărtate prin stingere, prin stimularea aversivă se obține numai suprimarea lor. Deseori răspunsurile emoționale instalate prin condiționarea aversivă sînt atît de intense încît pot motiva comportamente indezirabile deosebit de rezistente la stingere. În același timp se învață și evitarea persoanei care a administrat pedeapsa, ceea ce reduce considerabil eficiența sa în secvențe viitoare de învățare socială.

6. Conflict și comportamente de substituire.

Administrarea unor stimuli nocivi unor răspunsuri sociale pozitiv întărite anterior conduce la conflictul apropiere-respingere, apreciat de Miller ca fiind esențial pentru învățarea socială [13].

Acest timp de conflict este regăsit în exprimarea reacțiilor agresive față de alte persoane decît cele care inițial au declanșat starea de frustrare. Se presupune că un răspuns de teamă învățat în interacțiunea cu agenții de socializare poate bloca apariția comportamentului interzis (în analiza noastră cel agresiv). Există însă o probabilitate ridicată ca răspunsul agresiv, care este numai suprimat și nu stins, să fie orientat spre alte persoane sau obiecte.

În sprijinul afirmațiilor de mai sus sînt următoarele categorii de fapte. În numeroase studii s-a demonstrat că băieții foarte agresivi au părinți care în mod categoric pedepsesc agresivitatea copilului acasă. Acest rezultat constatativ este explicat de către Miller ca un comportament de substituire. O explicație alternativă poate fi oferită de schemele întăririi prin discriminare; aceeași categorie de părinți, întăresc actele comportamentale agresive din afara casei.

Un model social adecvat pentru predicția și înțelegerea comportamentelor

de subtituire este necesar să analizeze factorii de socializare care au produs inițial frustrarea copilului prin pedeapsă. Cu ajutorul tehnicilor de control comportamental, copilul să fie învățat să-și exprime (nu să-și blocheze) agresivitatea, dependența etc., în forme de comportament acceptate social; de exemplu, agresivitatea copilului poate fi direcționată spre competiție. Copilul poate fi învățat să-și apere cu argumente punctul de vedere și nu să-și atace fizic oponentul.

7. Dezvoltarea personalității și conceptul de regresie

Ca o consecință a procedeelor schițate, copilul învață o varietate de răspunsuri care diferă în intensitate și frecvență, structurate într-o ierarhie de deprinderi. Este posibil ca un anumit răspuns să devină dominant datorită amplitudini sale.

Comportamentele de dependență și de afirmare (competiție) oferă un exemplu concret privind forța de dominare a unui anumit răspuns, activat în contexte sociale diferite. În primii ani de viață, părinții încurajează și răsplătesc dependența fizică a copilului. Pe măsură ce acesta crește este întărit comportamentul de afirmare. Dacă un anumit răspuns este deosebit de amplu, el poate să reziste în condiții de absență a întăririi și administrare a pedepsei. În general, sînt date care susțin că răspunsurile din primii ani de viață sînt deosebit de rezistente la stingere.

Exprimarea unui comportament învățat în primii ani de viață și care se dovedește ineficient în condițiile actuale, definește procesul de regresie. Regresia apare în condițiile în care copilul nu posedă acele răspunsuri comportamentale specifice unei anumite vîrste care să-i permită rezolvarea unei situații. Datele noastre asupra profilului de personalitate al copiilor abandonați pledează pentru existența unor numeroase regresii (în curs de publicare).

*

Integritatea individului în societate este rezultatul unui proces îndelungat și complex de învățare socială în care sînt dobîndite unele forme de comportament social și eliminate altele considerate inadecvate. Cercetarea în psihologia educației este un domeniu efervescent; precizarea relațiilor dintre structurile comportamentale dezirabile și experiențele copilăriei se poate constitui ca un obiectiv major.

BIBLIOGRAFIE

1. S. Cioată, **Pedagogia culturii în România contemporană**, teză de doctorat, Univ. Iași, 1976.
2. Elena Cioată, **Problema genezei atitudinii față de sine și ceilalți**, în T. Herseni (red) **Psihologia colectivelor de muncă**, Ed. Academiei R.S.R., Buc., 1973.
3. S. Marcus, **Empatia**, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1971.
4. T. Parsons, **The Social System**, The Free Press, New York, 1951.
5. K. Marx, Fr. Engels, **Opere**, vol. 23, Buc., Ed. politică, 1966, Lucien Sève, **Marxismul și teoria personalității**, Ed. politică, Buc., 1974.
6. Elena Cioată, **Analiza psihopedagogică a procesului de socializare** (învățare socială), Revista de pedagogie, 1977, nr.4 p. 29.
7. W. J. Mc Guire, **Personality and Susceptibility to Social Influence** in E. F. Borgatta, W. W. Lambert (eds.) **Handbook of Personality Theory and Research**, Chicago, Rand Mc Nally, 1968, p. 1130.
8. E. R. Hilgard, **Theories of learning**, Rev. Ed. New York: Appleton-Century-Crafts, 1956.
9. B. F. Skinner, **Science and human behavior**, New York; Macmillan, 1953.
10. J. Dollard N. E. Miller, **Personality and phychoterapy**, New York: McGraw-Hill, 1950; A. Bandura, R. Walters, **Social learning and Personality Development**, Holt Rinehart
11. J. B. Watson, R. Rayner, **Conditioned emotional reactions**, J. exp. Psychol, 1920, 3, 1—14.
12. O. H. Mowrer, **Learning theory and personality dynamics**, New York, Ronald 1950.
13. N. E. Miller, **Liberalization of basic S-R concepts: Extension to conflict behavior, motivation, and social learning**, in S. Koch (ed) **Psychology: A study o science**, vol. 2, New York, McGraw Hill, 1959, pp. 196.

CUNOAȘTEREA EMPATICĂ— ÎNSUȘIRE APTITUDINALĂ A PROFESORILOR (Cercetare experimentală)

Dr. S. MARCUS și ANA CATINA — Institutul de cercetări pedagogice și psihologice
lector N. FILOTEANU, lector TEODORA DAVID și lector ADRIANA PREDESCU — Institutul de arte plastice „Nicolae Grigorescu"

Principii metodologice

1. Problema aptitudinilor pedagogice nu a rămas, cum era și firesc, numai la nivelul descrierii indicatorilor principali care alcătuiesc structura constelativă a acestei însușiri de personalitate, ci a cuprins o serie întreagă de aspecte legate de posibilitățile de diagnosticare a acestora. În această ordine de idei se ridică o serie de întrebări. Tehnica psihologică poate să asigure un diagnostic obiectiv al aptitudinilor pedagogice? Care este valoarea predictivă a diagnosticului psihologic? Prin ce se confirmă validitatea diagnosticului psihologic? Mulți autori împărtășesc în prezent punctul de vedere potrivit căruia mijloacele psihologice pot să pună în evidență prezența sau absența unor trăsături, care pot favoriza sau, dimpotrivă, pot îngreuia manifestarea ulterioară a unor aptitudini pedagogice. De altfel, așa cum se știe, examenul psihologic, nefiind singurul element decizional, el tinde să-și găsească proba confirmării sale în alte probe sau prin comportamentul direct al profesorului de clasă.

Problema ne apare ca extrem de importantă, pentru că urmărește să elucideze scopul examenului psihologic, care nu este acela de a pune în evidență adevăruri ușor detectabile empiric, ci prezența unor caracteristici de personalitate care, fără a determina nemijlocit performanța pedagogică, o condiționează favorabil, compensator sau frenator. În acest sens, datorită examenului psihologic se poate evita, cu economie de timp, încercările nereușite ale unor candidați de a se consacra unui domeniu pentru care nu au suficiente posibilități intime de afirmare, se poate valorifica mai precis orientarea lor profesională și, mai ales, se poate crea premisa individualizării procesului instructiv-educativ în funcție de particularitățile de personalitate surprinse.

2. În aceeași ordine de idei, se pune cu foarte mare stringență problema tehnicilor de investigație psihologică folosite în detecția aptitudinilor pedagogice. Fără îndoială că, față de bilanțul făcut de J. E. Morsh și R. W. Widler [1], în 1954, asupra testelor psihologice necesare în scopul surprinderii unor aptitudini pedagogice, pe care le apreciază ca insuficiente și inacurate, pînă în prezent s-au făcut reale progrese. Menționăm, doar cu titlu informativ, perfecționarea tehnicilor de măsurare prezentate parțial în cadrul simpozionului despre cercetarea și reforma procesului educativ al profesorilor, de la Strasbourg (1973) [2], sau cercetările lui P. J. Runkel și D. E. Damrin [3] cu privire la stilul cognitiv al profesorilor în procesul de însușire a informațiilor relevante pentru judecarea elevilor. Autorii folosesc o tehnică perfecționată (metoda grilei) pentru fixarea unor calități speciale ale profesorilor în relația, presupus necesară, cu copiii.

3. Obiectivul principal al cercetărilor noastre vizează relevarea unor trăsături de personalitate, cum este cunoașterea empatică, ca însușire aptitudinală a cadrelor didactice. Sub raport aplicativ, cercetarea a izvorît dintr-o necesitate a învățămîntului nostru superior artistic; studenții institutului de arte plastice se pregătesc în prezent pentru a îmbrățișa o carieră didactică. Aceasta presupune descoperirea unor valențe aptitudinal-pedagogice în scopul cultivării acestora în cadrul procesului de pregătire uni-

versitară. Lucrarea, cu caracter monografic, se preocupă de o gamă largă de însuşiri aptitudinale ; în prezentul studiu am izolat doar caracteristica menţionată pe care o apreciem drept placa turnantă pe care se grefează celelalte însuşiri şi care asigură posibilitatea stabilirii unei relaţii eficiente între educator şi elev. În sfîrşit, cercetarea păstrează şi un obiectiv metodologic, prin care se urmăreşte validarea probei pentru surprinderea indicatorilor cunoaşterii empatice la profesori.

În studiul anterior[4] am considerat capacitatea de cunoaştere empatică, ca o însuşire esenţială în relaţia profesor-elev, descriind trei indicatori principali, care fundamentează această capacitate : prezenţa criteriilor afective în actul apreciativ, nivelul identificărilor cu alte persoane şi consecvenţa evaluării predictive în aprecierea celor din jur.

Modelul experimental

1. Pentru cercetarea acestor indicatori psihologici am recurs la modelul experimental lansat de G. Kelly[5] odată cu originala sa teorie asupra constructului personal. Acest test (REP) cuprinde o grilă cu un număr standard de rînduri şi coloane. În capătul fiecărei coloane se stabileşte cîte un rol social ce poate fi jucat de cîte o persoană din mediul apropiat al subiectului ; pe fiecare rînd se înscriu criteriile (constructe) pe care le foloseşte subiectul în judecarea persoanelor-rol. Subiectului i se prezintă un număr de cartonaşe corespunzător rolurilor amintite pe care sînt din nou înscrise rolurile sociale. Sub fiecare rol el trebuie să denumească o anumită persoană din anturajul său, care să corespundă cerinţelor sociale ale rolului. Experimentatorul ia cartonaşele şi le prezintă succesiv subiectului, în grupe de cîte trei, de atîtea ori cîte rînduri pentru criterii are grila. Grupele de cîte trei sînt astfel concepute, încît să cuprindă de fiecare dată alte roluri. Subiectului i se cere de fiecare dată să emită un criteriu (construct) bipolar, care să surprindă o trăsătură ce aseamănă două dintre personajele rol şi care le deosebeşte de al treilea. După emiterea criteriului se aştern în faţa subiectului toate rolurile, cerîndu-i-se să spună care dintre persoanele-rol sînt caracterizate prin trăsătura criteriu ce a determinat asemănarea în grupul de trei.

2. Am pornit de la acest model experimental şi am construit o variantă, după cum urmează : Ne-am stabilit la o grilă de 11 roluri pe 10 criterii, introducînd rolul „eu". Celelalte roluri au fost : mama, tata, cel mai bun prieten, coleg simpatic, coleg respins, personaj preferat, persoană plicticoasă, persoană de care te fereşti, soţ, persoană veselă. Fiecare grupă de trei roluri ce se dădeau spre judecată a cuprins în mod obligatoriu cartonaşul pe care era înscris rolul „eu". În acest fel am obligat subiectul, ca fiecare criteriu de judecare a altora să-l emită prin raportare la sine. În rest, proba a fost aplicată conform metodologiei amintite. La sfîrşitul aplicării probei, am avut deci o grilă care cuprinde 10 dintre criteriile pe care subiecţii le folosesc cel mai frecvent în judecarea propriei persoane şi a celor din jur, precum şi tabloul general al structurii fiecărui personaj-rol şi a propriei persoane, aşa cum se reflectă ele în opinia subiectului (vezi mai jos un exemplu de grilă). După aplicarea probei s-au aşternut din nou cele 11 cartonaşe cu personajele-rol în faţa subiectului şi s-a cerut acestuia să desemneze acele personaje, pe care le vede ca fiind asemănătoare cu sine, diferite faţă de sine, precum şi pe cele pe care le consideră neutre faţă de propria sa structură.

Eu	Mama	Tata	Cel mai bun prieten	Coleg simpatic	Coleg respins	Personaj preferat	Persoană plicticoasă	Persoană de care te fereşti	Soţ	Persoană veselă	Criterii
×			×	×						×	cu umor — fără umor
×		×	×			×					sensibil — insensibil
×		×	×			×					serios — neserios
					×		×	×			indiscret — discret
×		×	×			×				×	răbdător — nerăbdător
	×	×	×	×		×		×	×		consecvent — inconsecvent
	×			×	×		×				superficial — profund
					×			×			vulgar — bună creştere
×		×	×	×		×				×	inteligent — neinteligent
×	×	×	×			×					pasionat — nepasionat

Indicatori investigaţi

Indicatorii principali pe care îi surprindem în probă sînt: **1.** structura sistemului de constructe; **2.** frecvenţa constructelor afective; **3.** nivelul identificării psihice cu alţii; **4.** consecvenţa evoluativă.

1. Structura sistemului apreciativ sau gradul de complexitate cognitivă este determinat de nivelul definirii şi independenţei operative a fiecărui criteriu. Nu intrăm în detaliile de prelucrare statistică sau de interpretare a acestui indicator, deoarece el nu s-a dovedit a fi discriminatoriu în cadrul lotului cercetat şi nu s-a validat ca o caracteristică specială a unui bun profesor, fapt pentru care nu va fi luat în consideraţie în discuţia noastră finală. Singurul element menţionabil rămîne doar faptul că, între cadrele didactice cu înaltă performanţă pedagogică pe care le-am investigat, nu a apărut nici un caz de simplitate cognitivă. Avînd, însă, în vedere că, potrivit cercetărilor noastre anterioare, gradul de complexitate cognitivă poate influenţa procesul de judecare al celorlalţi, sub raportul rigidităţii sau, invers, al supramaleabilităţii aplicării criteriilor, în acest sens apreciem că în practică (orientare sau selecţie) ar trebui avută în vedere complexitatea cognitivă ca un indiciu consultativ. Amănunte cu privire la modalitatea de analiză a acestui indicator au fost prezentate în articole publicate anterior[6].

2. Pentru evaluarea frecvenţei constructelor afective s-au stabilit trei clase: **a)** afectiv — cu 8, 9 şi 10 constructe afective (prag = .11); **b)** mediu afectiv — cu 3 pînă la 7 constructe afective şi **c)** neafectiv — cu 0, 1, 2 constructe afective (prag = .11).

Pentru calcularea nivelurilor de identificare cu alţii se roteşte grila cu 90° şi obţinem structura psihologică a fiecărui personaj, corespunzător rolului, aşa cum a fost judecată de subiect. Prin calcularea scorurilor de potrivire obţinem nivelul identificării subiectului cu fiecare persoană în parte. Se obţin trei niveluri de identificare: **a)** identificare cu 8, 9 şi 10 scoruri de potrivire extreme (corelaţii pozitive sau inverse, prag. 11); **b)** mediu — cu 3 pînă la 7 scoruri de potrivire extreme şi **c)** neidentificare cu 0, 1, 2 scoruri de potrivire extreme (prag = .11). Relaţia dintre frecvenţa constructelor afective şi nivelul identificărilor permite surprinderea a patru stiluri apreciative fundamentale: **a)** stilul empatic cu o frecvenţă a criteriilor afective de nivel mediu şi superior, alături de un nivel mediu sau superior de identificări a eului cu ceilalţi; **b)** stilul detaşat, cuprinzînd categoriile neafectiv şi neidentificare; **c)** stilul reflexiv presupune o frecvenţă de nivel mediu şi superior al criteriilor afective, alături de un nivel scăzut al identificărilor; **d)** stilul analogic cu un nivel mediu şi superior de identificare şi cu o frecvenţă redusă a criteriilor afective.

4. În ceea ce priveşte indicatorul consecvenţă evaluativă, acesta a fost stabilit prin raportarea nivelului de identificare al fiecărui subiect cu persoanele-rol, judecate analitic în probă, la aprecierile impresive efectuate după aplicarea probei, rezultînd un coeficient de consecvenţă. Şi acest indicator a fost clasat pe trei niveluri: superior consecvent (cu peste 60% coincidenţe), mediu consecvent şi slab consecvent (cu sub 40% coincidenţe).

Lotul experimental

Experimentele s-au desfăşurat pe două loturi de subiecţi: un lot selecţionat, format din 20 de profesori de desen cu performanţă profesională înaltă şi un lot format din 50 de studenţi (anii II şi III) ai Institutului de arte plastice „N. Grigorescu" din Bucureşti, care se pregătesc pentru carieră didactică. Probele au fost aplicate individual.

Analiza rezultatelor

1. Prima constatare pe care ne-o permit rezultatele probei se referă la distribuţia lotului conform stilului apreciativ. Astfel, în ceea ce priveşte grupul selecţionat (profesori), constatăm un procent de 75% subiecţi aparţinînd stilului empatic, 5% aparţinînd stilului analogic, 15% aparţinînd stilului reflexiv şi 5% aparţinînd stilului detaşat; în total, 25% dintre subiecţi nu sînt empatici. Datele ne arată că, pentru acest grup, stilul empatic este reprezentat de un număr semnificativ mai mare de subiecţi decît la toate celelalte stiluri (empatic faţă de detaşat: $t = 4{,}5$ $p < 01$; empatic faţă de analogic: $t = 4{,}5$ $p < 01$; empatic faţă de reflexiv: $t = 3{,}8$ $p < .01$). Mai mult, reprezentanţii stilului empatic asigură o majoritate semnificativă din componenţa lotului (empatici faţă de neempatici: $t = 3{,}1$ $p < .01$). Aşadar, putem consemna că la grupul selecţionat (persoane cu aptitudini pedagogice manifestate în practica şcolară) predomină net stilul empatic, ceea ce ne permite să socotim empatia ca o trăsătură specifică, aptitudinală. Implicaţiile meseriei care necesită transpunerea atitudinală în psihologia altora, pentru a-i înţelege şi a

comunica implicit cu aceştia fac, după opinia noastră, necesară manifestarea unui comportament empatic la profesori.

Această constatare ne-a fost confirmată şi de rezultatele obţinute cu aceeaşi probă pe un grup de psihologi (20 de subiecţi). Rezultatele acestei categorii se apropie foarte mult de rezultatele profesorilor din lotul nostru (70% aparţin stilului empatic ; 10% stilului analogic ; 20% stilului reflexiv, nefiind reprezentat stilul detaşat). În esenţă, rezultatele cercetării noastre atestă prezenţa unui stil apreciativ predominant empatic, în cazul persoanelor care exercită prin meserie un proces continuu de cunoaştere şi apreciere a celorlalţi.

În sfîrşit, interpretarea noastră se conturează ca plauzibilă şi din argumentul pe care ni-l furnizează grupa studenţilor cercetaţi. Din această grupă 56% dintre subiecţi aparţin stilului empatic, 10% aparţin stilului analogic, 28% aparţin stilului reflexiv şi 6% aparţin stilului detaşat. Ca şi în cazul profesorilor, stilul empatic cuprinde un număr semnificativ mai mare de persoane decît oricare dintre celelalte stiluri (empatic faţă de detaşat : $t = 5{,}4$ $p > .01$; empatic faţă de analogic : $t = 4{,}9 > p > .01$; empatic faţă de reflexiv : $t = 2{,}9$ p .01). Cu toate acestea, în grupul studenţilor reprezentanţii stilului empatic nu asigură o majoritate semnificativă faţă de neempatic ($t = 1{,}2$). Aceasta demonstrează că, dacă stilul empatic, ca însuşire de personalitate, se manifestă pe o populaţie neselecţionată puţin peste nivelul registrului şansei (50%), el nu se ridică la rang aptitudinal, aşa cum se întîmplă în cazurile profesorilor pentru care, a fi empatic înseamnă asigurarea unei performanţe supramedii în activitatea respectivă. Acest rezultat ne întăreşte convingerea cu privire la stilul empatic ca însuşire aptitudinală în profesiunea didactică, fapt întărit şi de condiţia oferită de practica pedagogică a studenţilor, în care am surprins performanţe mai înalte la reprezentanţii stilurilor empatic şi analogic decît la reprezentanţii stilurilor reflexiv şi detaşat.

2. Problema care se pune este : cît de indispensabilă şi necompensabilă devine această însuşire în structura aptitudinii pedagogice. O cercetare mai amplă cu privire la indicatori psihologici, dar şi profesionali ai aptitudinii pedagogice, ne-a confirmat ideea că stilul empatic capătă o pondere extrem de mare în această structură, dar, în acelaşi timp, că performanţele înalte în activitatea didactică a unor profesori, care nu aparţin acestui stil apreciativ, se datoresc unor factori compensatori, între care înaltul nivel profesional, intuitivitate şi operaţionalitate în vehicularea cunoştinţelor de specialitate ş.a.

Aşadar, dacă stilul empatic, ca însuşire de personalitate, constituie o condiţie extrem de utilă pentru exercitarea eficientă a activităţii didactice, această condiţie nu este unică şi în anumite limite poate fi antrenată, fie prin practica profesională, fie printr-un sistem de exerciţii controlat. De altfel unele date bibliografice[7] confirmă aceste afirmaţii, iar investigaţia mijloacelor de antrenare a capacităţii empatice poate reprezenta din perspectivă aplicativă o modalitate eficientă de pregătire şi sub raport psihologic a viitoarelor cadre didactice.

3. Un alt indicator care s-a dovedit a capta valenţe aptitudinale, îl constituie consecvenţa evaluativă. Într-adevăr, dacă media grupei de profesori este de 6,3 (deci, etalonul unei bune consecvenţe îl stabilim de la 6 coincidenţe între aprecierea analitică şi cea impresivă a altora în sus), atunci surprindem la acest nivel un procent de 70% profesori (o majoritate semnificativă : $t = 2{,}5$) faţă de grupa de studenţi la care acest nivel este atins doar de 48% dintre subiecţi (un procent nesemnificativ pentru grupa cărora aparţin). Mai mult, media grupelor de studenţi fiind 5,2, calculîndu-se diferenţa dintre medii în ceea ce priveşte consecvenţa evoluativă la profesori şi studenţi (metoda Mann Whitney), se obţine o diferenţă care tinde să fie semnificativă ($z = 1{,}95$ — în care 1,98 reprezintă nivelul semnificaţiei $p = .05$).

Aşadar, şi în cazul acestui indicator putem vorbi de o însuşire specială, care se manifestă prin capacitatea persoanei de a face aprecieri impresive de aceeaşi acurateţe ca şi aprecierile de tip analitic (cu ajutorul criteriilor desfăşurate). Această însuşire, cu valenţe intuiţioniste devine, în cazul profesorilor, o caracteristică aptitudinală, aşa cum rezultă din datele prezentate.

4. Acest indicator nu este independent de stilul apreciativ. Ca şi în alte cercetări anterioare, şi în cazul grupei selecţionate de profesori (socotită grupă etalon) constatăm că empaticii au un nivel semnificativ mai ridicat de consecvenţă evolutivă decît neempaticii (în medie 6,93 la empatici, faţă de 2,66 la reflexivi ; $u = 0{,}5$ $p < 02$). Acest fapt ne arată că însuşirea de a judeca impresiv-analitic este dependentă de stilul empatic-intuiţionist şi constituie un mijloc de a ajunge pe o cale scurtcircuitată la datele psihologice ale partenerului.

Concluzii

1. Profesiunea didactică presupune, dincolo de capacitatea de vehiculare acurată şi operaţională a cunoştinţelor de specialitate, şi un întreg proces care

să asigure transmiterea acestor cunoştinţe şi prelucrarea lor de către receptor (elev). Procesul de transmitere (predare) a cunoştinţelor se bazează pe un lanţ de relaţii psihologice implicate în comunicare, relaţii care circumscriu cunoaşterea elevilor, aprecierea lor ca personalitate şi transpunerea în psihologia lor. Astfel, însuşi modelul teoretic al procesului predării cunoştinţelor nu poate să excludă momentul empatic al intercunoaşterii. Datele experimentale confirmă acest fapt. Numărul mare al profesorilor cu înalte performanţe în activitatea didactică, care s-au dovedit a fi empatici, demonstrează faptul că un cadru didactic, care se poate transpune în psihologia altora, poate intui psihologic căile de captare a atenţiei elevilor, modalităţile de a se face acceptat de aceştia şi de a echilibra astfel relaţiile cu elevii, încît să asigure păstrarea disciplinei necesare unui proces de predare.

2. Din perspectivă metodologică, cercetarea a dezvăluit validitatea probei aplicate, caracterul ei discriminativ, operativ şi implicit diagnostic, fapt pentru care o socotim un instrument valabil pentru decelarea unor însuşiri de personalitate implicate în structura aptitudinii pedagogice.

3. Cercetarea efectuată deschide perspectiva lărgirii sferei şi mijloacelor de cunoaştere mai sensibilă a viitorilor profesori, în vederea orientării şi individualizării sistemului educativ în şcolile şi facultăţile care pregătesc cadre didactice.

BIBLIOGRAFIE

1. Cf. G. De Landsheere, **Introduction a la recherche en èducation**, Georges Thone, Editteur a Liege, 1970, n. 312.
2. **Symposium on research and reform in teacher education**, Strassbourg, 1 martie 1973.
3. P. J. Runkel, D. E. Damrin, **Effects of training and anxiety upon teachers preference for information about students**, J. educ. Psychol., 52, 254, 1961.
4. S. Marcus, Ana Catina, **Cunoaşterea empatică — însuşire aptitudinală a profesorilor: punct de vedere teoretic**, „Revista de pedagogie", nr. 10, anul 1977.
5. George Kelly, **The psychology of personal constructs**, New York, Norton, 1955.
6. S. Marcus, Ana Catina, **Stilul apreciativ şi receptarea operei de artă (I)**, „Revista de psihologie", nr. 1, 1976, p 87—99; S. Marcus, Ana Catina, **Rolul constructorilor personale în cunoaşterea empatică**, „Revista de psihologie", nr. 3, 1976, p. 253—263.
7. Roberta A. Guzzetta, **Acquisition and Transfer of Empathy by the Parens of Early Adolescents Through Structured Learning Training** (p. 449—454); Raymond F. Dalton, Jr. and Lloyd M Sundblad, **Using Principles of Social Learning in Training for Communication of Empathy** (p. 454—458), Journal of Counseling Psychology, 23, nr. 5, sept. 1976.

MOTIVAŢIA PENTRU ÎNVĂŢĂTURĂ
distribuţie şi efecte

Dr. GEORGETA DAN-SPÎNOIU
cercetător ştiinţific principal
Institutul de cercetări pedagogice şi psihologice

1.

Cadrul teoretic al problemei

1.1. Printre trăsăturile care definesc personalitatea elevului, **motivaţia** este cea mai mult implicată în toate laturile acesteia, precum şi în sinteza lor. Pe plan intelectual ea dă sens şi semnificaţie traiectoriei procesului de cunoaştere şi de rezolvare a problemelor. Ea creează o „atitudine de conştiinţă" (utilizînd expresia psihologului A. Binet), implicată în interacţiunea reprezentărilor. Prezenţa ei se remarcă de la formele cele mai simple — întrebările pline de curiozitate ale copiilor mici despre denumirea obiectelor şi a rolului lor — pînă la angajarea creatoare a omului format. Pe planul voinţei şi ac-

țiunii, motivația se încadrează ca o forță mobilizatoare, un moment pregătitor. Psihologul român C. Rădulescu-Motru consideră că „personalitatea omului începe după ce munca este intrată în motivarea voinței omului“ [1]. Forța energetizantă a motivației pentru voință și activitate este incomensurabilă. Mihai Ralea o relevă în acea „aptitudine psihologică“, care constă în urmărirea cu tenacitate a unui lucru. „Sînt foarte puține cazurile cînd cineva, punînd efortul unei vieți, nu a obținut ceea ce a vrut...“ [2].

Cînd resortul motivației se dereglează, omul cade, fie în apatie (izolîndu-se pînă la anulare de sine), fie în anarhie (căutînd să obțină orice fără a selecta), fie în exacerbație (exagerînd un anumit motiv nu mai găsește sens în altele, ca Alexandru cel Mare, care, după ce a cecerit lumea, a început să plîngă pentru că nu mai avea ce cuceri). Nu întîmplător cei ce se ocupă de problema sănătății psihice menționează că la baza întreținerii acesteia se află, printre altele, motivația. A. L. Knutson o socotește chiar un fel de panaceu pentru cei care caută să influențeze comportamentul sănătos [3].

1.2. În ceea ce privește implicațiile motivaționale ale activității școlare, interesul a crescut mult în ultima vreme. Fiind un fenomen psihic mai greu de definit și de cercetat, el a fost destul de difuz utilizat în explicarea comportamentului elevilor. De reținut este îndeosebi faptul că cercetările au demonstrat evoluția motivației în strînsă relație cu dezvoltarea generală a conținutului activității și a mecanismelor proceselor psihice [4], fapt care atestă receptivitatea mărită a motivației față de procesul educațional.

Primele chestiuni care se ridică atunci cînd discutăm de un elev sînt : cum învață ? de ce învață mai bine la unele materii și de ce nu la altele ? de ce rezultatele obținute de el la școală sînt sub nivelul capacităților de care dispune ? de ce un elev mai puțin inteligent decît alții obține rezultate mai bune la învățătură ?

Există *motive* în spatele tuturor acestor acte de comportament. Dacă nu le cunoaștem, valoarea actelor respective nu poate fi apreciată corespunzător. Privind pe fereastră la un elev care aleargă într-una pe terenul de sport am fi înclinați să credem că el își irosește fără valoare timpul. Cunoscînd însă că el se antrenează pentru o întrecere sportivă, semnificația actului se schimbă, iar atitudinea noastră față de elev se modifică și ea.

1. C. RĂDULESCU-MOTRU, Personalismul energetic, Buc., Ed. Casei Școalelor, 1927, p.59.
2. M. RALEA, Prelegeri de estetică, Buc., Ed. științifică, 1972, p. 520.
3. A.L. KNUTSON, The individual, society and health behavior, New York, 1965, p. 209.
4. Vezi AL. ROȘCA (red.), Tratat de psihologie experimentală, Buc., Ed. Academică, 1963, p. 503—505.

2.

Obiectivele studiului

Fundamentarea teoretică a motivației — enunțată succint mai sus — deschide calea unei analize menite să contribuie la integrarea cunoașterii psihologice cu practica educațională, în trei probleme majore ale timpului nostru, pe care documentele de partid le consemnează cu tărie : **dezvoltarea multilaterală a personalității, folosirea eficientă a forței de muncă, determinarea unui sentiment de satisfacție a omului** legat de comportamente de valoare pentru el și pentru societate. În această optică ne-am propus următoarele obiective :

2.1. Distribuția motivației pentru învățătură în raport cu sfera complexului de stimuli organizați în etape date ale procesului de învățămînt.

2.2. Selectivitatea în motivație ca o cale de orientare școlară și profesională.

2.3. Implicarea conștiinței de sine în distribuția și ierarhizarea motivației sub forma autoaprecierii aptitudinilor în raport cu solicitările specifice (cunoscută în literatura de specialitate ca motivație de autorealizare).

Prezentarea de față se oprește la obiectivul 2.1. — **distribuția motivației** în raport cu totalul obiectivelor de învățămînt predate în clasă, urmărind concomitent relațiile : ***motivație-rezultate școlare, motivație-suprasolicitare, motivație-sentimentul dependenței de alții, motivație-activism.*** Celelalte două obiective 2.2. și 2.3. vor face obiectul unor articole viitoare.

3.

Procedura

3.1 **Subiecții** au fost 200 de elevi din 6 grupe de clasă din școli diferite. Vîrsta selecționată a fost începutul preadolescenței (respectiv vîrsta de 10—12 ani — elevi din clasa a V-a). Studiul va fi continuat longitudinal pînă dincolo de adolescență.

3.2. **Metodele folosite :**

Fișa de motivație „Cum văd eu munca mea școlară“ care conține 11 itemi cantitativi dublați de 11 itemi calitativi.

Studiul documentelor școlare pentru înregistrarea rezultatelor la învățătură ale elevilor.

4.

Rezultate

4.1. Distribuția motivației pentru învățătură

Din analiza datelor se constată următoarele :

— Există o mare variabilitate individuală a distribuției, imposibil de prezentat în limitele acestui studiu. Ea este explicată de caracteristicile de personalitate ale fiecărui elev, precum și de condițiile în care s-a format experiența particulară de viață. Se resimt, în special, efectele mediului familial în care modelele de educație sînt foarte variate, fapt constatat de noi la aceiași elevi [5].

— Există o mare variabilitate a distribuției motivației pe clase de elevi. Variabilitatea pe clase se explică prin tendința de formare a unei „personalități de grup" datorată unor factori de natură psihosocială care acționează în orice colectiv organizat : **modul de îndeplinire a sarcinilor** de predare-învățare în clasă, **structura influenței** exercitată asupra elevului de către membrii colectivului de profesori, **structura comunicației** între elevi sau între elevi și profesori. Toți acești factori în școală sînt la îndemîna profesorilor pentru a-i organiza și dirija [6]. Corelînd preferința pentru profesor cu motivația pentru obiectul pe care-l reprezintă, am constatat o corelație puternic semnificativă : r=.966 p=.001. Nu întîmplător există profesori care dau direcție evoluției profesionale ulterioare a elevului, sau a căror imagine nu ni se șterge din amintire pînă la vîrste înaintate.

— Cu toată variabilitatea individuală și de grup, motivația elevilor pentru învățătură manifestă o tendință de concentrare în jurul anumitor obiecte de învățămînt. Pînă aici constatarea nu aduce nimic nou. Dar, observînd în ce direcții se produce concentrarea, putem ajunge la concluzii utile pentru organizarea conținutului interesant al predării, pentru organizarea unor factori ambientali ce dirijează opțiunile elevului (nu întotdeauna corespunzătoare aptitudinilor lui), după cum se poate conchide și asupra unei atitudini instaurate în școală cu privire la valoarea mai ridicată sau mai scăzută a diferitelor obiecte de învățămînt.

Folosind metoda evaluării *, am stabilit cotele de rang pentru motivația față de fiecare disciplină de învățămînt (reprezentarea grafică nr. 1).

Matematica domină în sfera motivațiilor elevilor, avînd un statut preferențial crescut la toate clasele de elevi. Pe locul al doilea se află limba română și istoria, dar cu o distribuție a limbii române pe clase mai uniformă. Preferința pentru istorie este mult mai dispersată. În cazul celorlalte obiecte de învățămînt rangul motivației nu numai că scade simțitor în valoarea sa cifrică, dar și dispresia pe clase devine mare. Motivația pentru acestea din urmă este ușor afectată de factori individuali aleatorii. De exemplu, în cazul limbilor străine, deși elevii menționează utilitatea acestora și mărturisesc că nu le-ar displace să le învețe, foarte mulți relevă greutăți resimțite în învățarea lor și consideră necesar ajutorul suplimentar din partea adulților.

Variații foarte mari pe clase de elevi se observă în cazul disciplinelor artistice : pentru desen și muzică preferința se distribuie astfel pe cele șase clase (graficul nr. 2).

Este adevărat că, în prespectiva profesiei, nu aceste discipline au aria cea mai mare de eficiență în comparație cu celelalte obiecte de studiu, dar nu este de neglijat faptul că interesul pentru artă și muzică dispare aproape total la unele clase de elevi. Orientarea școlară și profesională impune o selecție, dar selecția nu trebuie să anuleze restul, mai ales la aceste vîrste cînd personalitatea elevului este încă în proces de formare. Nu întîmplător aceste discipline au fost introduse în școală. Ele completează nu numai cultura elevului, ci, mai mult, îl umanizează. Mihail Sadoveanu spunea că arta este unul din marile titluri de noblețe ale omului și datorită acestui fapt în amintirea celor de azi au rămas numai acele popoare care cu înnobilarea sufletului lor au contribuit la ascensiunea umanității. Mihail Ralea vedea arta și muzica „o școală a sentimentelor", George Călinescu ca pe o școală a moralei pentru cetățeni, George Enescu ca pe o oglindă a sufletului poporului. Rostul psihologic și social al acestor ramuri pledează în favorea ridicării statutului lor în practica școlară, încît să contribuie la dezvoltarea personalității multilaterale a elevilor. Din păcate, mulți profesori nu au o înțelegere foarte clară asupra acestei probleme. Chiar și în reuniuni ale cadrelor didactice adesea se aude afirmîndu-se că rolul școlii pentru elevii mici este să-i învețe bine limba, pentru cei mijlocii să le ofere bazele științelor etc. Destul de puțini pomenesc și de educarea sensibilității elevului, de cultura lui estetică, de umanizarea structurii lui psihice — procese decisive pentru adaptarea socială a elevului.

Din datele noastre constatăm o motivație scăzută a elevilor din clasa a V-a pen-

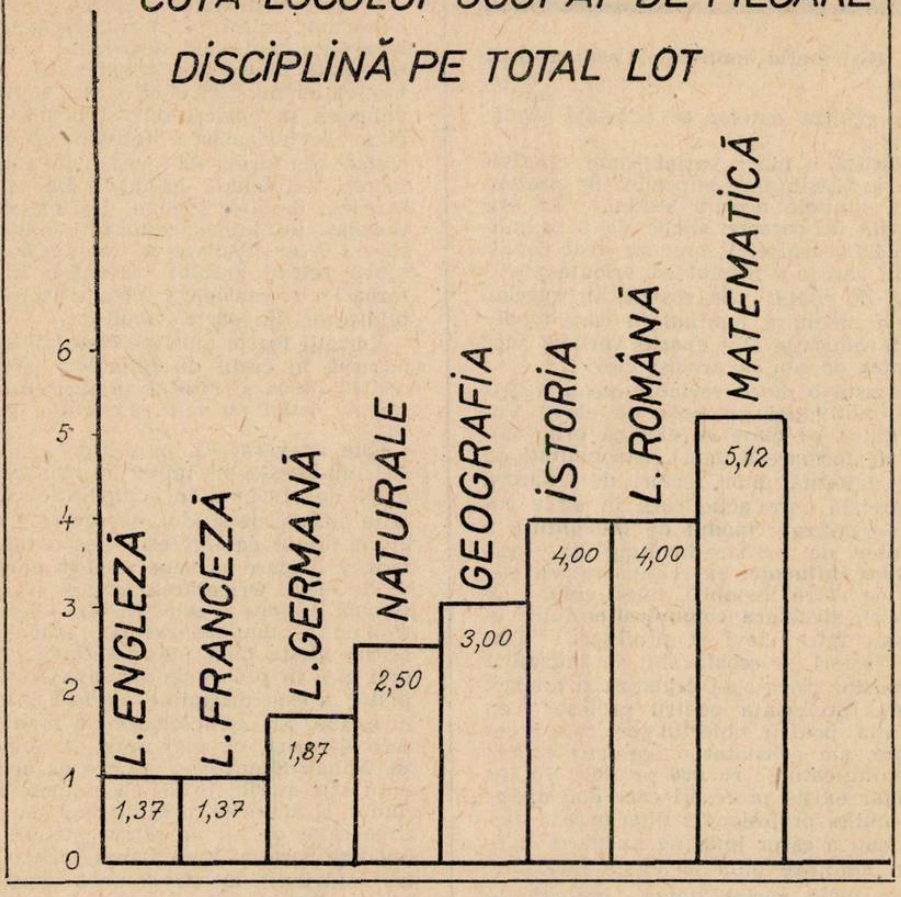
5. Vezi: GEORGETA DAN-SPÎNOIU, N. RADU-RĂDULESCU, MARIA MOȚESCU, Cadrul psihosocial al familiei și integrarea în activitatea școlară a preadolescentului, „Revista de psihologie", 1977, 23, nr. 2

6. GEORGETA DAN-SPÎNOIU, Implicațiile psihopedagogice ale modelului de profesor preferat de către elevi, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1977.

* Cotele au fost stabilite pe baza calculării rangului disciplinelor la fiecare clasă de elevi.

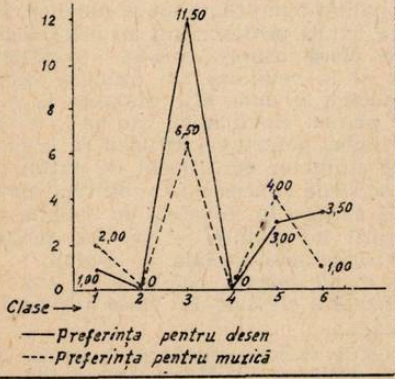
GRAFICUL nr. 1

COTA LOCULUI OCUPAT DE FIECARE DISCIPLINĂ PE TOTAL LOT



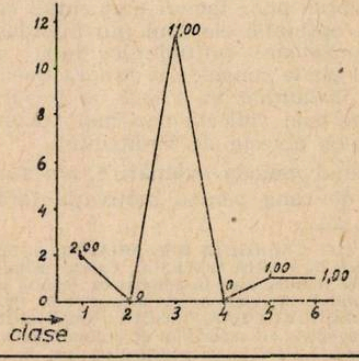
GRAFICUL nr. 2

PREFERINȚA PENTRU DESEN ȘI MUZICĂ (%)



GRAFICUL nr. 3

PREFERINȚA PENTRU PRACTICĂ (%)



tru practică, prezentă doar în procent de 15% din totalul elevilor și cu distribuții inegale și scăzute pe clase de elevi.

De ce acest gen de activitate este mai puțin atractivă pentru ei? Cauzele pot fi mai multe, dar în cercetările noastre au apărut clar două: a) **efortul** întîmpinat în mînuirea uneltelor de lucru, din care cauză elevii ne-au mărturisit nevoia de a fi dirijați pas cu pas în execuția lucrului. Cerința lor este explicabilă în primul rînd prin faptul că deprinderea de muncă practică este efectul unei sistematizări reflexe în care fiecare verigă intermediară a lanțului unui act motor joacă rolul de semnal pentru trecerea la veriga următoare [7]; b) **tendința** spre activitatea scolastică, procesul de învățare fiind înțeles (de către elevi) numai ca achiziție pe plan teoretic, ideativ. O restructurare a procesului învățării prin aplicarea permanentă a cunoștințelor la practică este obligatorie, formînd elevului concepția realistă asupra valorii cunoștințelor. Cunoștințele și, în genere cultura, redusă la planul abstract și neintegrat în practica comportamentului rămîn lipsite de cea mai adîncă și mai specifică determinare a lor [8].

4.2. Efectele motivației pentru învățătură

Desigur că efectele motivației în dezvoltarea personalității elevului sînt greu de măsurat. Totalitatea conduitelor în timp va fi cea mai bună măsură. Ca indicatori de efecte imediate am considerat că pot fi rezultatele școlare, gradul de suprasolicitare resimțit, sentimentul de independență în învățare, timpul afectat învățării. Ne vom referi pe scurt la fiecare dintre ele:

a) Relația motivație — rezultate școlare

Folosind calculele de corelație Pearsons am stabilit valoarea relației amintite. Coeficientul obținut pe toate disciplinele și la toate clasele este foarte semnificativ r=.600, p=.01. Semnificația crescută se observă, în special, în cazul matematicii: r=.878, p=.01; istoria: r=.864, p=.01; geografiei: r=.737, p=.05. Nu apar diferențe între motivația și rezultatele școlare ale fetelor și băieților. Corelația între aceste variabile la cele două sexe este foarte semnificativă: r=.586, p=.01. Conchidem asupra unei relații de condiționare evidente dintre motivație și rezultate școlare.

b) Relația dintre motivație și gradul de suprasolicitare resimțit de către elevi

Pornind de la ipoteza că motivația pentru învățătură se leagă de sentimentul de confort cu obiectul, am cercetat și acest fel de relație. Prezența motivației pentru obiect corelează semnificativ cu efortul resimțit redus: r=.864, p=.01. Corelația cu efortul mare este nesemnificativă: r=.159, p=nesemnificativ.

c) Relația motivație-dependența de alții (ajutor resimțit) este nesemnificativă: r=.487, p=nesemnificativ. Deci, motivația se intercondiționează cu independența elevului în învățare.

c) Relația motivație-timp afectat învățării este semnificativă (r=962, p=.01) Este vădit rolul mobilizator al motivației pentru elev, fiind întreținută, pe această cale, starea de activare a dispoziției pentru lucru.

5.

Concluzii

Întrucît concluziile parțiale au fost extrase la fiecare fragment, vom face, în cele ce urmează, cîteva aprecieri cu caracter mai general:

5.1. Motivația pentru învățătură se constituie în dezvoltarea ei ca: o **trăsătură a personalității** elevului (ea reflectă tendința de evoluție a acestuia); **o condiție** a confortului intelectual (prin sentimentul de efort redus) și a satisfacției elevului în relația lui cu sarcinile; **o cale** de cunoaștere a nivelului de integrare în cerințele școlare și sociale, a calității controlului personal pe care și-l aplică elevul în îndeplinirea sarcinilor, a responsabilităților asumate; **un factor** de optimizare a performanței școlare (mai ales că efectele ei, în această direcție, pot fi imediat controlabile în rezultatele muncii).

5.2. Practic, cercetarea distribuției motivației pentru învățătură a elevului este utilă pentru a orienta educația în spiritul dezvoltării multilaterale a personalității elevului, simultan cu centralizarea și ierarhizarea motivelor*, ca și pentru a descoperi lipsurile provenite din predarea și comportamentul profesorului la clasă.

5.3. Cunoscînd motivațiile elevului asigurăm calitatea instrumentului pedagogic, măsurabilă prin efectele sale într-o situație dată, la un moment dat și în cazul concret dat. De pildă, există copii inteligenți care nu dau randament cores-

7. Vezi: AL. ROȘCA (red.) **Tratat de psihologie experimentală**, Buc., Ed. Academiei, 1963, p. 520—529.
8. Vezi: AL. TĂNASE, **Introducere în filozofia culturii**, Buc.. Ed. științifică, 1968, p. 295.

* Metoda utilizată de noi poate fi folosită ca instrument de lucru pentru profesor. Ea a fost predată la M.E.I., conform contractului de cercetare.

punzător. Unii o pot face din comoditate (slabă motivație pentru activitate); alții o fac din interes crescut pentru anumite activități în timpul liber (dovedind lipsă de orientare, selecție și ierarhizare corespunzătoare în sfera motivației); în sfîrșit, o altă categorie, destul de populată, aparține celor cu inconsitsență afectivă, care nu au exercițiul autodirijării, timizi. Procedeele educative în toate aceste cazuri diferă. Cunoașterea motivației ne permite să pătrundem în intimitatea psihică a elevului, să decidem cu șanse mai bune asupra felului cum vom lucra cu el. Din păcate puțini profesori se preocupă serios de această problemă. Rețetele, șabloanele nu sînt utile pentru că nici o personalitate nu este identică cu alta. Sinteza acesteia îi aparține individului. Pe de altă parte, întreg procesul de educație trebuie gîndit ca modele și cerințe generale aplicate în forme specifice, particulare, întrucît educația nu este altceva decît un șir continuu de acte condiționate (întărite prin sancțiuni pozitive sau respinse prin cele negative) și care se integrează în experiența de viață a persoanei, începînd din copilărie.

DIFERENȚIEREA INSTRUIRII PRIN ACTIVITATEA PE GRUPE

Conf. univ. dr. ION T. RADU

În multitudinea mijloacelor menite să asigure tratarea adecvată a elevilor în procesul de instruire și educare, mijloacele pe care — după cum am mai arătat[1] — le concepem închegate într-un sistem, corelate, după tehnici devin tot mai răspîndite în condițiile învățămîntului realizat cu colectivități școlare: activitatea pe grupe mici de elevi și instruirea individualizată. **Fiecare din acestea are valențele sale, condiții de aplicare, dar și inconveniențe și limite de utilizare.**

Este important de subliniat faptul că atît învățămîntul individualizat, cît și activitatea pe grupe mici se pot grefa relativ ușor pe modelul învățămîntului colectiv. În același timp, să reținem că ambele tehnici sînt complementare. **După cum remarcă Mory „departe de a se opune, în practică, se completează într-un tot armonios pentru a forma copii cu calități individuale și apți să le întrebuințeze pentru binele colectivului din care fac parte"** [2]. **Caracterul complementar al fiecăreia din cele două strategii didactice în raport cu celalaltă face ca educația numai individuală ori numai colectivă să fie incompletă. Așadar, desfășurarea activității didactice cu eficiența dorită implică** îmbinarea organică a celor două modalități, **în sensul organizării și desfășurării învățămîntului cu colectivități — mai mari ori mai mici —, dar în acest cadru să se realizeze tratarea individuală a elevilor, realizarea unei instrucții diferențiate, în raport cu posibilitățile elevilor. Tocmai asupra unora dintre problemele pe care le comportă tehnica atît de complexă a muncii pe grupe de elevi, în perspectiva realizării unui învățămînt diferențiat, ne propunem să ne oprim în studiul de față.**

1.

Coordonate ale activității didactice pe grupe

Activitatea pe grupe mici de elevi, în interiorul claselor, face obiectul multor reflecții și experimente în pedagogia din vremea noastră. Ea reprezintă în prezent o tehnică cu o bogată gamă de aplicații.

Fără să ne propunem prezentarea metodologiei acestei strategii de lucru, reținem unele trăsături generale și problemele mai importante pe care le comportă.

1. Vezi: ION T. RADU, Contribuții la o strategie a diferențierii instruirii, „Revista de pedagogie", nr. 6/1977.

2. MORY, F., Enseignement individuel et travail par équipes, Paris, Boureilier, 1971, p. 122.

Acest mod de desfășurare a activității didactice se **practică pentru îndeplinirea multor sarcini didactice,** fie pentru efectuarea unor exerciții de repetare și control destinate să consolideze mecanismele și să servească la utilizarea cunoștințelor în rezolvarea unor probleme teoretice sau îndeplinirea unor activități practice, fie chiar pentru asimilarea unor noi cunoștințe. Ea este strîns corelată cu folosirea metodelor active, întemeindu-se pe necesitatea de a-i învăța pe elevi să reflecteze independent, să depună efort pentru a găsi și elabora ei înșiși propria lor știință. De asemenea, virtuțile ei constau și în aceea că favorizează activitatea liberă, spontană a elevilor, promovează inițiativa, condiția principală a unei educații ce-și propune să-i pregătească pe elevi pentru autoinstruire continuă. Paralel cu aceasta, ceea ce ne interesează în mod deosebit în studiul de față, activitatea cu grupuri mici de elevi permite aplicarea unor metode de lucru specifice învățămîntului individualizat și în general, **adaptarea procesului de instrucție și educație la particularitățile elevilor.**

Sub raportul organizării sale în detaliu, strategia cunoaște mai multe metode aplicate în diferite sisteme școlare. Numeroase nuanțe subsistă referitoare la modul de grupare a elevilor, caracterul grupelor, ponderea activităților pe grupe în ansamblul activităților școlare, sarcinile specifice ce le îndeplinește ș.a. În general, principalele categorii de probleme ce se impun în cadrul strategiei activității pe grupe se referă la : a) constituirea grupelor, componența și organizarea lor ; b) obiectivele și conținutul activității ; c) caracteristicile relației pedagogi-elevi, rolul pedagogului în conducerea activității ; d) particularitățile metodologiei didactice. În rezolvarea tuturor acestor aspecte este greu să se stabilească cerințe unice, norme deopotrivă valabile în varietatea situațiilor pe care o prezintă desfășurarea procesului didactic. Experiența acumulată în această direcție ne îngăduie, însă, să formulăm unele idei cu funcție orientativă pentru activitatea practică, în aplicarea cărora se impune, ca și în alte aspecte ale activității didactice, capacitate de adaptare, spirit creator.

Un aspect, a cărui însemnătate pentru eficacitatea acestei strategii i-o conferă rolul său de condiție esențială a muncii didactice, o **constituie alcătuirea grupelor.** Numeroase probleme se cer rezolvate în legătură cu aceasta. Ele privesc numărul elevilor din grupă, criteriile de grupare a elevilor, relațiile dintre membrii grupei ș.a. Fiecare din aceste aspecte constituie o variabilă în funcție de nivelul de școlaritate, vîrsta elevilor, conținutul activității, specificul disciplinei ș.a. Reținînd trăsăturile comune mai multor situații, se apreciază, bunăoară, că o componență de 6—7 elevi reprezintă numărul care favorizează activitatea efectivă și rodnică a tuturor elevilor, ușor controlabilă, permițînd atît o distribuire a sarcinilor între membrii grupei cît și cooperarea lor la efectuarea unor activități comune. Constituirea unor grupe mai mari, așa cum se procedează în multe acțiuni realizate în cadrul extrașcolar, împiedică participarea efectivă a fiecărui elev, iar echipa tinde să se fragmenteze din nevoi practice. În schimb, crearea unor grupe restrînse de 3—4 elevi poate diminua, mai ales atunci cînd acestea se află în fața unei acțiuni complexe, capacitatea de cuprindere a sarcinii de către grupa respectivă. În consecință, procedeul folosit, uneori, de „organizare" a activității pe grupe a unei clase de 40 de elevi, „declarînd" drept grupe de lucru elevii din fiecare rînd de bănci (12—14 elevi) nu creează cadrul convenabil unei activități rodnice prin aplicarea strategiei de care ne ocupăm. Mai degrabă este unul din aspectele de formalism ce se manifestă în practica școlară în acest domeniu.

În componența și dimensiunile considerate optime, pe care le-am arătat, formula organizatorică a grupei se apropie foarte mult de atelierul de muncă, preconizat de C. Freinet și de ceea ce sociologia grupurilor numește „grup față în față" și se deosebește de grupul mare, cuprinzător, propriu experienței lui R. Cousinet. Evident, mai mult decît în oricare alt aspect al strategiei muncii pe grupe, varietatea situațiilor și, prin urmare, abaterea de la ceea ce considerăm formulă optimă, se manifestă în privința constituirii grupelor.

Asupra criteriilor de grupare a elevilor, varietatea opiniilor și experiențelor este mult mai mare. În cele mai multe cazuri, în constituirea grupelor predomină principiul „libertății elevilor de a se grupa", „afinitatea" dintre ei ori „similitudinea de nivel intelectual" (Mory). Este util să ținem seama de un aspect psihologic de cea mai mare însemnătate din punctul de vedere pe care îl examinăm și anume faptul că unele deplasări de accent în planul motivației grupării se produc în raport cu vîrsta. Astfel, dacă pînă la preadolescență rolul afinităților este preponderent, la vîrsta adolescenței factorului intelectual, natura intereselor, apropierea capacităților, înțelegerea finalităților devin hotărîtoare în gruparea elevilor. Acest fapt este demn de luat în considerare mai ales atunci cînd succesul într-o acțiune depinde mult, prin natura ei, de coeziunea grupei sau se întemeiază pe forța intelectuală și priceperea, adeseori nuanțate, ale componenților grupei.

Subliniem însă că, chiar și atunci cînd este aplicat un asemenea principiu — al grupării după preferințele elevilor —, intervenția pedagogului nu este exclusă. Ea este chiar necesară pentru a „sugera" elevilor apartenența la un grup ori pen-

tru a depăși unele dificultăți cum ar fi, de pildă, disproporția efectivelor grupelor.

În strînsă legătură cu „motivația" grupării elevilor, se apreciază că strategia activității pe grupe este eficientă și deci recomandabilă la vîrsta școlară mijlocie și mare, care ar corespunde învățămîntului gimnazial și liceal. Recomandarea se întemeiază pe constatarea, îndreptățită în multe cazuri, că activitatea de învățătură în comun, organizarea unei dezbateri, cooperarea la o temă, devin fructuoase în etapa „în care există anumite condiții intelectuale care fac posibilă înțelegerea altui punct de vedere în cooperarea intelectuală" [3]. Totodată, se subliniază necesitatea acumulării de către elevi a experienței de a conlucra, aceasta fiind încă una din condițiile de care depinde randamentul activității în grup. În acest sens, în procesul formării capacității de a lucra în echipă se pot distinge două etape: prima, în care elevii lucrează în acest mod pentru că „așa se cere"; a doua, întemeiată pe convingeri și deprinderi formate. Evident, aplicarea acestui sistem de lucru, vizînd în principal realizarea unor obiective referitoare la instruirea și educarea elevilor, reprezintă în același timp un exercițiu util pentru cultivarea deprinderii de lucru în grup, de a coopera, depășindu-se stadiul „conlucrării" impuse de pedagog.

Sînt numeroase situații în care componența grupelor este stabilită de pedagogi potrivit unor criterii concepute a priori, în funcție de natura activității, tema luată în considerare, obiectivele urmărite. Astfel, se poate ca pentru unele teme profesorul să dorească o grupare omogenă a elevilor, în intenția ierarhizării sarcinilor după capacitățile elevilor, după cum în multe împrejurări să dispună o compunere eterogenă a grupelor. Asupra acestei probleme vom reveni în cele ce urmează.

Coordonarea activității grupei revine, de cele mai multe ori, pedagogului sau elevilor înșiși. Adeseori, deși cu o frecvență mai mică decît în activități extrașcolare, este desemnat un lider, fără ca coordonarea realizată de acesta să fie permanentă. De obicei, se realizează o rînduire a membrilor grupei la coordonarea activității. Raporturile dintre membrii grupului nu se rezumă, însă, la relația dintre aceștia și lider, ci privesc mai ales, o anumită trăsătură a relației de comunicare între ei și de conlucrare. De fapt, în perspectiva funcției grupei ca tehnică de muncă didactică, aceasta din urmă prezintă cea mai mare importanță. Spre deosebire de modelul tradițional al activității cu clasa întreagă, în care relația de comunicare are un sens unic, de la profesor la elevi, însoțită de retroacțiunea respectivă, în strategia activității pe grupe, traseele de comunicare sînt multiple, schimburile de informații între elevi ocupînd un loc important, adeseori preponderent. Fiecare este „deschis" spre ceilalți. Sub acest aspect, modelul activității pe grupe prezintă cel puțin două avantaje: pe de o parte, amplifică posibilitățile de informare prin schimburile ce se realizează între elevi, iar pe de altă parte oferă fiecăruia posibilitatea de a-și valorifica mai deplin cunoștințele și aptitudinile, atît în procesul de comunicare, cît și în activitățile comune. În acest fel, activitatea pe grupe nu duce la nivelarea spiritelor — așa cum s-ar părea — ci, dimpotrivă, creează condiții favorabile pentru ca elevii să lucreze în ritmul și capacitățile lor, oferă posibilitatea manifestării și dezvoltării aptitudinilor.

3. COSMOVICI A., **Probleme ale activității didactice pe grupe, în Prognoză și interdisciplinaritate în cercetarea pedagogică**, Al II-lea colocviu național de pedagogie, Institutul de științe pedagogice, 1974, p. 212—222.

2.

Modalități de diferențiere a instruirii

În perspectiva cerinței diferențierii, pentru a asigura dezvoltarea fiecărui elev, strategia activității pe grupe oferă posibilități largi de adaptare a conținutului instrucției și a metodologiei didactice la capacitățile de învățare nuanțate ale elevilor unei clase.

În ceea ce privește **conținutul muncii pe grupe**, experiența arată că există o mare varietate de activități instructiv-educative ce se pot realiza, cu eficiență deosebită, în acest cadru. Mai mult, se pot distinge categorii largi de preocupări ale elevilor care presupun cu **necesitate** activitatea pe grupe. În cele mai multe cazuri, activitățile de instruire și educare ce se pot realiza pe grupe privesc îndeosebi lucrările cu caracter aplicativ — exerciții, probleme, lucrări manuale, practice, de creație, studierea unor documente pe anumite teme — a căror îndeplinire implică de multe ori participarea mai multor elevi în grup ș.a.m.d. Din acest punct de vedere poate fi relevată relația directă dintre cerințele realizării unei învățări întemeiate pe **participarea efectivă a elevilor la acumularea cunoștințelor și modelul îmbinării muncii didactice desfășurate cu colectivități mari de elevi pe de o parte, cu grupe mici sau cu activitatea individuală** pe de altă parte. În același timp, tocmai sub acest aspect, al posibilității **diferențierii temelor de lucru** și al participării fiecărui elev, după capacitățile sale, la activitatea grupei, se

relevă contribuția strategiei muncii pe grupe la diferențierea instruirii elevilor. Ne alăturăm concluziilor la care au ajuns unii autori, în urma experimentelor întreprinse, care înscriu printre soluțiile de sporire a activității didactice introducerea unor activități cu microgrupe, menită să ducă, pe de o parte la „activizarea în mai mare măsură a elevilor pe linia receptivității la învățare, pe de altă parte la o mai adecvată **individualizare a învățămîntului...**" [4] (sub. ns.).

În această ordine de idei, o altă problemă ce se ridică — în ordonarea conținutului activităților — o reprezintă realizarea unui raport judicios între temele ce sînt tratate laolaltă cu toți elevii și subiectele sau lucrările aplicative care urmează să facă obiectul activității pe grupe. Este demonstrat că activitățile pe grupe pot fi folosite la toate obiectele de învățămînt, inclusiv acelea la care se pare că cu greu putem renunța la metodele explozitive de transmitere a cunoștințelor. Totuși, discipline în care activitatea independentă a elevilor, individuală sau în grup, exprimată în efectuarea unor lucrări — exerciții, probleme, teme, proiecte — deține o pondere mai mare, cum sînt matematica, fizica, chimia, tehnologia, oferă un cîmp mai larg de aplicare a acestei metodologii. Măiestria pedagogului se exprimă, aici, în transpunerea materiei de învățămînt pe teme ce pot fi realizate în echipă și în diviziunea sarcinilor pe de o parte, iar pe de altă parte în asigurarea unității conținutului, a continuității studierii lui, prevenindu-se fragmentarea exagerată, deteriorarea structurii sale logice.

O situație particulară a strategiei activității pe grupe, în perspectiva realizării principiului diferențierii instruirii este corelată cu **ideea constituirii acestor grupe în componență eterogenă sau omogenă.** Firește că nu este vorba de crearea unor „grupe de lucru relativ stabile", cu un anumit „caracter de permanență". Avem în vedere aceeași trăsătură a strategiei de care ne ocupăm, adică examinarea acesteia nu ca modalitate de organizare a activității școlare, ci ca element esențial al tehnologiei didactice. În aceste cazuri, regruparea elevilor după nivelul de pregătire atins și după capacitatea de asimilare nu se efectuează în clase omogene și nici în grupe de nivel — materii, care reprezintă structuri organizatorice relativ stabile — ci numai pentru realizarea unor activități în completarea programului obligatoriu, comun.

Constituirea în interiorul clasei a unor grupe de lucru pe criteriul capacităților elevilor este întîlnită în multe școli. Ea este practicată pentru a răspunde nevoii simțite de adaptare a activității la posibilitățile diferite ale elevilor. Trebuie subliniat, însă, că în cele mai multe cazuri, această grupare are **caracter temporar** și este prilejuită de **efectuarea unor lucrări aplicative** — rezolvări de exerciții și probleme, îndeplinirea unor teme, **cu grad de dificultate diferit în funcție de posibilitățile unor grupuri de elevi.** De pildă, la lecții de gramatică sau de matematică, pentru consolidarea unor cunoștințe, clasa este împărțită în 3—4 grupe diferențiate după nivelul elevilor. Se folosesc fișe de lucru cu conținut diferențiat ca grad de dificultate, dar raportate la aceeași temă. Înainte de efectuarea lucrării de către fiecare elev, se recapitulează cunoștințele necesare pentru îndeplinirea temelor. Această „pregătire" se realizează în activitatea cu întreaga clasă. Aplicarea acestui sistem de lucru are ca efecte dezvoltarea interesului elevilor pentru lecție, stimularea lor în îndeplinirea în cît mai bune condiții a temei, pentru a dobîndi aprecierea și încrederea pedagogului și pentru a primi teme cu grad mai mare de dificultate. De asemenea, cultivarea încrederii în forțele proprii, suport puternic pentru o activitate susținută, prin participarea laolaltă cu colegii la desfășurarea lecției, constituie un alt efect pozitiv al acestui mod de lucru. La alte discipline, cum sînt biologia, fizica, chimia, diferențierea activității pe grupe constituite temporar se realizează prin diferențierea muncii elevilor pe grupe în unele secvențe ale lecțiilor sau chiar în cadrul unor lecții întregi destinate recapitulării materiei parcurse, ori aplicării cunoștințelor asimilate. O asemenea diferențiere se realizează prin însușirea unor informații suplimentare celor care au constituit „fondul comun și minim" de cunoștințe, prin aprofundarea unor teme, precum și prin sarcini didactice mai complexe de îndeplinit. Ea este mai flexibilă atît față de sistemul tradițional al muncii cu clasa întreagă eterogenă, cît și față de modelul grupelor de nivel și oferă posibilitatea satisfacerii nevoilor individuale ale elevilor. Această soluție este folosită pentru a îmbina preocuparea pentru stimularea activității elevilor buni cu grija de a sprijini progresul școlar al celor mai slabi la unele discipline. Elevii care pot satisface cu ușurință cerințele școlare beneficiază, pe această cale, de un program suplimentar corespunzător nivelului lor, iar pentru ceilalți, care nu asimilează în ritmul celor dintîi se prevede un program de consolidare care-i ajută să satisfacă cerințele școlii și le permite unele progrese. Volumul acestor activități complementare, proporția și conținutul lor în orarul global nu sînt hotărîte dinainte, odată pentru totdeauna, ci se adaptează cu suplețe nevoilor. Fiecare din aceste

4. GIURGEA M., CIUREA C., Activitatea cu microgrupe de elevi în cadrul lecției, în Prognoză și interdisciplinaritate în cercetarea pedagogică, Al II-lea colocviu național de pedagogie. Institutul de științe pedagogice, 1974, p. 203—206.

activități este, în egală măsură, repetiție și pregătire pentru ceea ce urmează. În acest fel, pot fi compensate, cel puțin în parte, diferențele dintre elevii aceleiași clase, privind capacitatea de învățare ca și ritmul de lucru. Efectele pozitive ale unei asemenea modalități presupune, între altele, să nu fie creată o diferențiere absolut de netrecut între elevii mai buni și cei care obțin rezultate mai slabe. Dimpotrivă, trecerea elevilor dintr-o grupă în alta care rezolvă teme mai dificile și mai complexe, regruparea elevilor de la o etapă la alta și chiar în funcție de teme, trebuie să fie stimulată. În acest fel, elevii care obțin rezultate mai slabe au posibilitatea ca printr-un tratament adecvat să fie în măsură să participe la învățămîntul comun împreună cu colegii lor care nu vor mai fi afectați în dezvoltarea lor prin activitatea desfășurată în comun.

Modelul se distinge de sistemul grupelor omogene, de nivel-materii, prin mai multe note deosebitoare. Astfel, poate fi subliniat faptul că apartenența elevilor într-o grupă de un anumit nivel, la o disciplină oarecare, nu presupune o diferențiere în conținutul materiei ce trebuie însușită. Ceea ce este fundamental în disciplină se asimilează în cadrul unei activități comune, reprezentînd cerințe față de toți elevii. De asemenea, aprecierea rezultatelor obținute de fiecare elev nu este în dependență de nivelul grupei din care face parte, fiind deci raportată la aceleași cerințe, exprimate într-un etalon unic. În acest fel, modelul înlătură neajunsurile sistemului grupelor de nivel-materii, care suportă criticile cele mai severe referitoare la diferența de nivel de pregătire pe care o statornicesc și o consolidează acestea, efectele psihologice traumatizante pe care le are asupra elevilor apartenența la o grupă slabă ș.a. Faptul că la aceeași disciplină elevii se regăsesc laolaltă în însușirea unor subiecte reprezintă un serios amendament adus modelului grupelor de nivel-materii.

3.

Mutații în relația pedagogică

Desfășurarea activității didactice pe grupe conduce, între altele, și la schimbări în caracterul **relației pedagogice.** Intervenția pedagogului, mai mult sau mai puțin afișată în privința constituirii grupelor — în funcție de obiectivul acțiunii — este totuși prezentă într-o manieră specifică pe parcursul activității. Diferă substanțial, însă, caracterul acestei intervenții. Ea nu se mai prezintă ca un act de predare-receptare a informației, ci mai mult ca **sprijin acordat elevilor pentru ca ei înșiși să elaboreze cunoștințele** ce trebuie însușite. În același timp, rolul pedagogului se exprimă în **stabilirea** — alteori numai **sugerarea — conținutului activității,** în pregătirea materialului ce urmează să fie studiat de elevi, organizarea și îndrumarea muncii elevilor de documentare sau de elaborare — ordonare și sintetizare a informației, sprijinirea unor elevi în depășirea dificultăților, controlul și aprecierea rezultatelor obținute.

Ar fi o greșeală să se creadă însă că, prin această mutație produsă în funcția pedagogului față de desfășurarea activității didactice, sarcina acestuia devine mai ușoară. Dimpotrivă, experiența didactică confirmă faptul că în exercitarea rolului său de conducător al procesului didactic, în condițiile activității pe grupe, sînt necesare din partea profesorului o activitate susținută și sistematică de pregătire a muncii grupelor, de programare a acțiunilor, elaborarea materialelor — uneori pe diferite nivele de pregătire — mai mult spirit de inițiativă și de creație.

După cum remarcă autorii unui amplu studiu asupra problemei, în spiritul relațiilor pedagog-elev cerute de **tehnica muncii** pe grupe, este necesar ca profesorul să-și întemeieze în măsură însemnată activitatea pe „respectarea viziunii și a sentimentelor fiecărui elev, trebuind să : stimuleze, mai mult decît să critice ; să sugereze mai mult decît să corijeze ; să propună, mai mult decît să impună ; să se adapteze capacităților elevilor, posibilităților lor, în loc să pretindă tuturor, în mod uniform aceleași cerințe“ [5].

Strategia activității pe grupe se înscrie printre mijloacele cele mai eficace de ameliorare a activității didactice, făcînd-o mai eficace.

Contribuția sa, după cum s-a arătat, se relevă pe multe planuri. Două din acestea sînt de o importanță covîrșitoare : **a)** realizarea unui învățămînt întemeiat pe participarea efectivă a elevilor la propria lor formare și **b)** adaptarea acestuia la posibilitățile și particularitățile diferențiate ale elevilor. Chiar dacă nu am reține decît aceste două aspecte, ele motivează cu prisosință preocuparea intensă ce se acordă în didactica modernă dezvoltării acestei strategii.

5. **L'enseignement individuel et le travail par équipes,** „Chaiers de documentation, serie pedagogique“, I.N.R.D.P.

ROLUL INSTRUIRII ÎN FORMAREA CAPACITĂȚILOR DE OPERARE CU CONCEPTE ȘI RAPORTURI SPAȚIALE LA ELEVI

AURELIA TURCU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Problema

În etapa contemporană se pune tot mai mult accentul pe necesitatea transformării învățămîntului într-un factor cu funcție preponderent **formativă.** Transmiterea de către profesor a cunoștințelor în cadrul diverselor discipline de învățămînt nu constituie un scop în sine, ci un mijloc pentru **formarea capacităților intelectuale** care asigură elevului o competență sporită în operarea cu informațiile însușite, în valorificarea prin transformare a acestora în așa fel încît să poată fi aplicate în practică. Simpla stocare de informații nu este o garanție a transformării acestora în instrumente operaționale. Acest proces de transformare implică, pe de o parte, o însușire **activă,** printr-un **efort propriu** de către elevi a celor transmise de către profesor. Pe de altă parte, se impune necesitatea **aplicării cunoștințelor în activitatea practică.** Scopul oricărui act de învățare, după opinia lui J. S. Bruner[1], constă „...dincolo de plăcerea pe care o poate genera direct, în viitoarea utilizare a rezultatelor obținute". În acest proces de **formare** și **transformare** în care scopul final trebuie să-l constituie dezvoltarea intelectuală a celui instruit, rolul celui care instruiește, al profesorului, este de o deosebită importanță. Lui îi revine sarcina **orientării,** direcționării gîndirii elevului pe drumul complicat al **descoperirii** și al **operării independente** de către elev cu ceea ce a descoperit el prin cercetarea proprie. Referindu-se la raportul dintre formare și dezvoltare, V.V. Davîdov[2] remarca necesitatea schimbării radicale a însuși modului de „elaborare a disciplinelor școlare pentru ca însușirea lor să fie în același timp și formare a capacității de gîndire".

Problema interrelației învățare-dezvoltare este deosebit de complexă și, în cadrul ei „...instruirea, în măsura în care asigură învățarea, duce la dezvoltare"[3]. Pentru evaluarea eficienței oricărui proces de instruire se impune stabilirea foarte clară și explicită a **obiectivelor** privind rezultatele instruirii, precum și a **strategiilor** care conduc la realizarea obiectivelor propuse. Stabilirea obiectivelor și a strategiilor în procesul instruirii creează premisele evaluării influenței acesteia asupra dezvoltării pe tot parcursul și nu numai în final. Făcînd o analiză a ideilor lui J. Piaget, privind relația dintre învățare și dezvoltare, P. I. Galperin și D. B. Elkonin afirmă că în cazul în care „...procesul dezvoltării intelectuale nu este predeterminat, ci doar prestabilit... provocat și direcționat de cerințele mediului... considerarea rezultatului din punctul de vedere al viitorului, adică a ceea ce este trasat, ar însemna nu numai evaluarea post festum, ci formularea cerințelor spre îndeplinirea cărora urmează să se îndrepte dezvoltarea și cu ajutorul cărora ea poate și trebuie să fie controlată pentru ca la nevoie să fie corectată ; pe scurt, aceasta ar însemna sarcina conducerii active a procesului, sarcina instruirii și educării gîndirii"[4]

Semnificativ este însă faptul, relevat și de alte cercetări, că elevul nu-și însușește, sau cel puțin nu trebuie să-și însușească, pur și simplu, o sumă de cunoștințe și

1. J. S. BRUNER, Procesul educației intelectuale, Editura științifică, 1970, p. 45.
2. V.V. DAVÎDOV, Raportul dintre noțiunile de „formare" și „dezvoltare" a psihicului, în: Studii de psihologia învățării, București, E.D.P., 1975, p.85.
3. P.I. GALPERIN, D. B. ELKOMIN, Cu privire la analiza teoriei lui J. Piaget despre dezvoltarea gîndirii copilului în: Studii de psihologia învățării, București, E.D.P., 1975, p.205.
4. P. I. GALPERIN, D. B. ELKONIN, Op. cit., p. 192 .

deprinderi. El prelucrează, analizează, sintetizează, compară, extrage din obiecte, fenomene, situații însușirile esențiale, diferențiindu-le de cele neesențiale, „descoperă" legi, principii pe care le transferă în situații noi. Fără acest **activism** propriu nu este posibil nici un proces de asimilare. „Activitatea elevilor este acea verigă principală prin care cel care instruiește poate să conducă procesul de însușire a cunoștințelor, asigurînd calitățile sale stabilite. Tocmai aici se deschid mari posibilități de optimizare a procesului de instruire" [5].

Veriga mediatoare în procesul descoperirii și operării cu aspectele esențiale, invariabile ale obiectelor și fenomenelor, a diferențierii invariabilului de ceea ce este neesențial, variabil, o constituie **operațiile intelectuale** prin intermediul cărora materialul brut, recepționat este prelucrat și transformat.

În procesul instruirii, în care gîndirea elevului este orientată spre descoperirea soluțiilor, importanță are ajutorul acordat acestuia de către profesor, dozarea judicioasă a ajutorului, în așa fel încît să-i permită elevului trecerea „...în mod progresiv, de la gîndirea concretă la folosirea unor procedee de gîndire cu un grad mai înalt de conceptualizare" [6]. Această idee o întîlnim și la alți autori. Așa de exemplu, H. Aebli susține necesitatea ca elevul să fie lăsat să lucreze independent, dar aceasta nu exclude „...o anumită orientare a activității perceptive (sau de gîndire **n.n.**) ce pune în evidență raporturile esențiale ale unei figuri. Desigur, aceasta nu înseamnă că i se impune copilului o schemă pe care el nu o înțelege, ci numai că este ajutat **să vadă ceea ce i-ar fi scăpat**" [7].

Obiectivul și ipoteza

Prin această cercetare am urmărit dezvoltarea la elevi a unor capacități intelectuale care să le permită operarea independentă cu concepte și raporturi spațiale în spațiul bi- și tridimensional.

Am pornit de la presupunerea că utilizarea de către elevi a unor strategii adecvate de operare cu concepte și raporturi spațiale se realizează în special în cadrul unei **instruiri dirijate** prin care aceștia, orientați de către profesor (sau experimentator), ajung să descopere și să opereze în mod independent și corect din punct de vedere științific, cu **scheme*** spațiale în plan și în spațiul tridimensional.

5. **P. I. GALPERIN, Z. A. RESETOVA, N. F. TALÎZINA, Probleme psihopedagogice ale instruirii programate în etapa actuală,** în: **Studii de psihologia învățării,** București, E.D.P., 1975, p. 171

6. **J. S. BRUNER, Op. cit.,** p. 63.

7. **H. AEBLI, Didactica psihologică,** București, E.D.P., 1973, p. 128.

* Combinarea adecvată a unor raporturi spațiale într-o schemă cu caracter de orientare spațială.

Modelul experimental

Pentru atingerea obiectivului propus, am utilizat un model experimental care a cuprins patru etape. Fiecare etapă include sarcini care vizează surprinderea anumitor aspecte privind operarea de către elevi cu concepte și raporturi spațiale de direcție, sens, poziție, distanță, proporționalitate și ajutoare care să-i conducă apoi la descoperirea și operarea independentă cu cele descoperite. Toate etapele modelului experimental sînt strîns intercorelate, în sensul că etapa anterioară constituie, prin sarcinile cuprinse, un pas pregătitor pentru etapa următoare. La rîndul ei, etapa următoare preia (pentru consolidarea a ceea ce s-a cîștigat și pentru verificarea transferului), într-o formă nouă și la alt nivel de dificultate, sarcini care vizează aspecte specifice în raport cu etapa anterioară.

1. În prima etapă, subiecților li s-a cerut să determine, într-o sarcină de parcurgere a două șiruri de numere (dispuse pe orizontală și pe verticală), cele două direcții principale, **verticala** și **orizontala,** precum și **sensurile** pe aceste direcții. Au fost apoi întrebați dacă mai cunosc și linii care au alte direcții decît cele rectangulare. În cazul în care nu răspundeau, li se propunea să se gîndească la direcțiile intermediare. Apoi li se cerea să indice sensurile pe direcțiile oblice. După determinarea direcțiilor, elevii aveau sarcina să stabilească asemănările și deosebirile dintre aceste linii — verticale, orizontale, oblice. La sfîrșit, ei conchideau, în mod independent, că toate ne indică **direcții de orientare** în plan și în spațiul tridimensional și că ele pot fi întîlnite în geometrie, geografie, desen, în practică etc.

Pentru a controla gradul de înțelegere și valoarea operațională a acestui raport spațial, elevilor li se dădea o problemă în care trebuiau să stabilească direcția și sensurile.

2. În etapa a doua, elevilor li se ofereau 12 cartonașe pe care erau notate semnele punctelor cardinale (N, S, V, E) și cuvintele: „sus", „jos" „stînga", „dreapta", „înainte", „înapoi", „în față", „în spate". Ei trebuiau să spună ce indică toate cuvintele, inclusiv literele scrise pe cartonașe, să plaseze pe direcțiile rectangulare cartonașele care se potrivesc, apoi să alcătuiască din raporturile spațiale indicate pe cartonașe, schema adecvată de orientare în : camera de experiment, imaginea unei localități redată în perspectivă (fig. 1), harta (conturul României), globul desenat numai cu meridiane și paralele, globul negru. Ca problemă finală, li se cerea să determine, pe planiglob, direcțiile N-S, sus-jos, pornind dintr-un anumit punct. Trebuiau să confrunte cele două direcții și să sesizeze necoinciden-

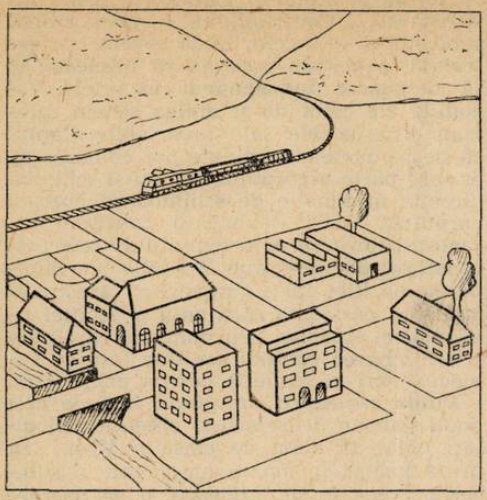


Fig. 1

ta acestora pe glob (spre deosebire de harta care are o formă plană)[8].

3. În această etapă elevilor li se cerea să localizeze un punct ale cărui coordonate erau date sau să determine coordonatele unui punct pe o schemă (fig. 2) care figura ecuatorul (orizontala) și meridianul zero (verticala), apoi pe globul desenat și pe globul negru.

4. În ultima etapă, elevii trebuiau să opereze cu conceptele și raporturile spațiale de **direcție, sens, poziție, distanță, proporționalitate** în sarcini de **anticipare**, prin desen sau prin construcție efectivă, a unui plan topografic după model (constituit tot dintr-un plan, la aceeași scară, dar în care un element suferea o rotire de 180°), a unui plan topografic (la scară redusă) (fig. 3) după o machetă în care un element suporta o rotire de 180°. În final, elevilor li se cerea să aranjeze elementele machetei după planul construit de ei (macheta cuprindea o foaie de placaj de 75/75 cm., căsuțe, pomi, o cale ferată, un rîu). (fig. 1).

Ajutoarele acordate elevilor au constat în **întrebări orientative** sau în acțiuni obiectuale.

Subiecții au fost elevi din clasa a IV-a și a VI-a de la Școala generală nr. 5 din București* (80 de elevi : 40 din clasa a IV-a și 40 din clasa a VI-a ; din fiecare clasă au fost 20 de elevi în lot experimental — E și 20 în lot de control — C).

8. KABANOVA MELLER, Psihologia însușirii cunoștințelor și a formării deprinderilor la școlari. Problema procedeelor de activitate intelectuală, București, E.D.P., 1963.

* Mulțumim și pe această cale conducerii școii și profesorilor care au sprijinit cercetarea.

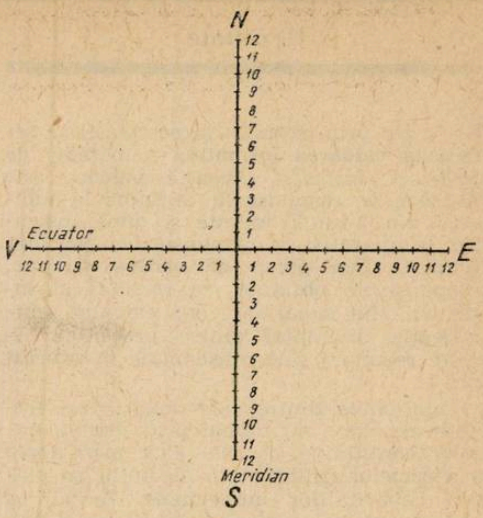


Fig. 2

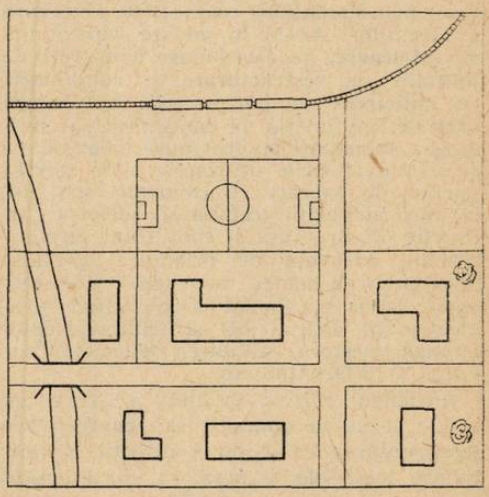


Fig. 3

Metoda utilizată a fost aceea a **învățării prin descoperire dirijată.**

Deși conceptele și raporturile spațiale sînt comune, după cum am arătat, mai multor discipline de învățămînt, prin cercetările noastre ne-a interesat modul cum operează elevii, în special la **geografie.**

Am considerat că formarea la elevi a unor scheme corecte de orientare spațială, în realitate, pe hartă, pe globul geografic, posibilitatea de a stabili cu precizie poziția unui punct pe glob, prin determinarea coordonatelor geografice, este fundamentală pentru înțelegerea științifică a numeroase fenomene geografice.

Rezultate

1. Un prim rezultat al cercetării se referă la **valoarea formativă** a metodei de instruire utilizată. Această valoare este relevată de răspunsurile obținute la subiecții din lotul E înainte și după instruire, comparativ cu răspunsurile celor din lotul C. Din punct de vedere statistic, răspunsurile obținute, ca rezultat al instruirii, sînt superioare (s-a calculat semnificația diferenței dintre procente). Aceste rezultate sînt consemnate în tabelul nr. 1.

Diferențele dintre cele două loturi trebuie apreciate nu numai prin prisma datelor cantitative, ci, mai ales, prin aceea a aspectelor calitative, a efectului pe planul capacităților intelectuale. Astfel, ca rezultat al instruirii, s-a reușit să se stimuleze și să se dezvolte reprezentările spațiale, precum și unele capacități de bază ale **gîndirii spațiale**, capacități evaluate prin modalități concrete de rezolvare a sarcinilor. Avem în vedere capacitatea de **înțelegere, de coordonare a operații.or mintale**, de **restructurare** și **combinare**, de **anticipare** de noi imagini sau **relații spațiale**, în funcție de conținutul sarcinii. Aceste capacități au fost puse în evidență și stimulate prin utilizarea unor sarcini variate de operare cu raporturi spațiale, în care subiectul trebuia să selecteze, în funcție de structura și conținutul sarcinii, schema adecvată de orientare spațială. Selectarea schemei adecvate, impunea compararea prealabilă a situațiilor prezentate în spațiul bi- și tridimensional, analiza acestora, stabilirea aspectelor comune și diferențiatoare.

Procedeul care a facilitat acest proces a fost acela al **opunerii** sau **confruntării** (confruntarea celor două direcții rectangulare între ele, a acestora cu direcțiile oblice, a direcției cu sensul, a celor două sisteme de referință — cel constituit din părțile corpului și cel format din punctele cardinale, a situațiilor de orientare — harta cu forma ei plană și globul cu forma lui sferică etc.). Confruntarea — prin rotirea subiectului — a celor două sisteme de referință, a permis acestuia să înțeleagă și să descopere **independent** aspectele variabile ale celui de-al doilea sistem, precum și aspectele sale invariabile (faptul că, deși punctele cardinale pot coincide cu oricare parte a corpului, ele nu-și schimbă direcția în funcție de schimbarea poziției corpului). Astfel, subiectul conchide **caracterul constant** al sistemului de referință constituit din direcțiile N-S, E-V și **schimbarea** poziției lui în raport cu acest sistem sau, păstrarea constantă a poziției unui obiect în raport cu punctele cardinale și schimbarea poziției acestuia față de subiectul care-și schimbă poziția prin rotire.

Dubla raportare simultană față de cele două sisteme de referință creează dificultăți chiar la elevi de clasa a VI-a. În urma instruirii, marea majoritate a subiecților reușesc să înțeleagă și să opereze independent și corect cu sistemele de referință menționate.

Dinamicitatea reprezentărilor și capacitatea de **anticipare** au fost demonstrate de ușurința cu care elevii (în urma instruirii) au reușit să-și restructureze schemele de orientare spațială, operînd în mod diferențiat cu acestea în spațiul bi- și tridimensional, să anticipeze, prin reprezentare (vezi etapa a patra a modelului experimental) modificările unor raporturi spațiale și apariția unor noi raporturi, prin sincronizarea operațiilor de **deplasare** și **rotire**, în urma cărora lua naștere o nouă configurație spațială.

2. Cercetarea noastră — ca și alte cercetări [9] — a relevat **interdependența funcțională** dintre **reprezentările spațiale și gîndirea spațială referențială**, interdependență care se impune la toate nivelurile cunoașterii, dintre aspectul figural și operațional, dintre intuitiv și abstract, dintre imagine și concept. Nu este vorba doar de reprezentarea unui obiect sau acțiuni exterioare, ori a rezultatului acestei acțiuni,

9. J. PIAGET, B. INHELDER, L'image mentale chez l'enfant, Paris, P.U.F. 1966; VALENTINA RADU, Gîndire concret operatorie și conținut obiectual, București, Editura Acad. R.S.R., 1973.

TABELUL nr. 1. RĂSPUNSURI CORECTE ÎN OPERAREA CU RAPORTURI SPAȚIALE
RĂSPUNSURI ÎN %

Loturile și număr de subiecți	Clasa	Ce ne indică verticala, orizontala, oblica, în plan sau în spațiu	Diferențierea direcției și sensului	Desprinderea invariantului în operarea cu punctele cardinale	Orientarea pe glob (desen)	Diferențierea direcțiilor sus-jos, N-S pe planiglob	Localizarea prin coordonatele geografice pe globul negru	
							puncte	coordonate
E N=40	IV	85	80	75	75	95	90	65
	VI	95	95	90	95	97	85	70
C N=40	IV	15	5	30	10	20	5	0
	VI	40	25	50	25	47	55	30

ci de o **reconstruire activă, dinamică**, a obiectului sau acțiunii [10] prin jocul viu, dinamic al operațiilor gîndirii, prin coordonarea acestor operații în concordanță cu conținutul problemelor de rezolvat. Într-adevăr, problemele pe care trebuia să le rezolve subiectul, în cele patru etape ale experimentului, imprimau atît imaginilor, cît și operațiilor o mobilitate deosebită, subiectul fiind pus în situația de a-și **restructura imaginea** perceptivă sau de a **regîndi faptele și în sens invers.** „O astfel de inversare a raționamentului, remarcă H. Aebli, ușurează fără îndoială înțelegerea relațiilor respective și nu-i permite elevului să se limiteze la a repeta mecanic anumite formule (sau reguli **n.n.**) surprinse parțial (sau învățate pe de rost **n.n.**)[11].

3. Un alt rezultat, care se degajă din cercetările noastre, este acela care se referă la posibilitatea de **accelerare a dezvoltării psihice intelectuale** prin stimularea și formarea unor capacități operatorii la o vîrstă mai timpurie. Diferențele nesemnificative dintre răspunsurile subiecților de 9—10 ani (clasa a IV-a) și a celor de 12—13 ani(clasa a VI-a) obținute (în urma acordării de „ajutoare") în operarea cu conceptele și schemele de orientare spațială menționate, demonstrează această posibilitate **(vezi tabelul nr. 1).**

Concluzii

1. În procesul de instruire se impune utilizarea acelor procedee care să țină seama, pe de o parte, de dezvoltarea intelectuală a copilului, iar pe de altă parte, de scopul instruirii care trebuie să devanseze, într-o anumită măsură, dezvoltarea actuală. Cu alte cuvinte, trebuie luate în considerație nu numai potențele intelectuale prezente, ci, mai ales, direcția de dezvoltare a acestora, vectorializarea lor în raport cu cerințele sociale.

2. Succesul instruirii, concretizat în primul rînd în dezvoltarea capacităților intelectuale și în special a **operațiilor instrumentale**, depinde în cea mai mare măsură de modul de **orientare** de către profesor a gîndirii elevului, în așa fel încît activitatea de învățare a acestuia să se transforme într-o **activitate de cercetare**, în cursul căreia elevul să-și pună întrebări, să caute soluții, să descopere și să formuleze concluzii și principii, să transfere cele descoperite de el prin dirijare la situații noi.

În procesul instruirii dirijate a reieșit importanța pe care o are dozarea ajutoarelor (indicațiilor orientative) și anume, s-au dovedit eficiente ajutoarele cu informație relevantă, accesibile dar stimulatoare în același timp, pentru dezvoltarea capacităților și operațiilor intelectuale ale elevilor din lotul E.

În acord cu autorul menționat mai sus, considerăm că inversarea operațiilor, punerea subiectului în situația de a regîndi o problemă, un fapt are un caracter formativ pentru gîndirea lui, prevenind rigiditatea care duce la o anchilozare a gîndirii. Astfel, în experimentele noastre, subiectul parcurgea, în rezolvarea unei probleme, atît calea directă, cît și cea inversă, de exemplu : schimbarea poziției unui obiect prin deplasarea obiectului față de subiect sau invers ; determinarea poziției unui punct cînd se dau coordonatele acestuia sau invers, determinarea coordonatelor unui punct dat ; regîndirea poziției unui obiect într-o configurație spațială nouă (care apare în urma rotirii cu 180° a obiectului sau a altor obiecte din jur etc.). Acest tip de exercițiu dezvoltă una din particularitățile fundamentale ale gîndirii și anume **reversibilitatea.**

3. Cercetările au relevat ca fiind de o importanță fundamentală pentru formarea și dezvoltarea reprezentărilor și gîndirii spațiale referențiale, **construirea,** în însuși procesul instruirii, a operațiilor gîndirii. **„A gîndi înseamnă a opera..."** și „Cine vorbește de o formare a **gîndirii,** vorbește despre o formare a unor operații, iar cine vorbește despre **formarea** unor operații, vorbește de o **construire** a acestora", conchidea H. Aebli [12]. După opinia noastră, nu trebuie însă pus accentul în mod unilateral pe latura operațională a gîndirii. Operațiile nu apar și nu se desfășoară pe un teren gol. Subiectul dispune, în general, de un conținut informațional relevant.

4. Întrucît conceptele și raporturile spațiale investigate nu sînt proprii numai geografiei, se impune ca în predarea lor să se realizeze o corelare la disciplinele la care se operează cu ele. Aceasta ar forma la elevi capacitatea de transfer, de operare cu raporturile spațiale investigate în situații variate. Se cere în același timp și aplicarea procedeului invers, de prezentare a unor situații variate, în care elevul să aplice schema de orientare spațială adecvată. Numai în felul acesta putem avea garanția unei asimilări conștiente și a unei operări independente, corecte din punct de vedere științific. Pe de altă parte, aceasta creează premisele construirii operațiilor mintale de către însuși subiect, prin acțiunea lui proprie, mai întîi obiectuală, apoi abstractă.

10. J. S. JAKIMANSKAJA, **O nekotorîh putealı diagnostiki razvitiia prostranstvennogo mîsleniia** școlnikov, „Voprosî psihologhii", 1971, nr. 3, p. 84—96; Idem, **Individualno-psihologhiceskie razliciia v orientirovanii prostransvennîmi otnoșeniiami u școlnikov,** „Voprosîpsi hologhii", 1976, nr. 3, p. 69—82.

11. H. AEBLI, Op. cit., p. 123.

12. H. AEBLI, Op. cit., p. 101.

ASPECTE METODOLOGICE NOI ÎN LECȚIILE DE LIMBA LATINĂ

Prof. univ. dr
GEORGETA MUNTEANU

Introducerea studiului limbii latine în clasa a VIII-a pune numeroase probleme profesorilor de limba română cărora li s-a încredințat predarea ei. Pe de o parte sînt solicitați să cunoască și să asigure realizarea multiplelor și complexelor obiective formative ale studiului acestei discipline. Pe de altă parte, li se ridică probleme cu privire la conținutul și structura lecțiilor, la metodologia și strategia didactică, spre a oferi studiului acestei discipline un caracter activ și de cointeresare maximă a elevilor [1]. Trebuie părăsită definitiv concepția învechită, unilaterală și simplistă, cu privire la predarea limbii latine prin lecții cu o structură tipică și monotonă, prin traducerea unui text și memorarea mecanică a unor reguli și categorii morfologice sau sintactice.

La baza construirii lecției de limba latină la clasa a VIII-a trebuie să stea o orientare nouă și modernă, sprijinită pe cele mai eficiente și active metode [2]. Cu ajutorul acestora se va stimula dorința elevilor de a cunoaște și de a-și însuși limba strămoșilor noștri — romanii. Participînd activ și conștient, cu plăcere și interes, elevii trebuie să-și dea singuri seama că studiul limbii latine este un deosebit de valoros prilej de cultivare a celor mai alese sentimente: patriotism, umanism, demnitate, cinste, apreciere a muncii și libertății, precum și un prețios mijloc de îmbogățire a cunoștințelor de cultură generală, de educație etică și estetică.

Solicitînd în permanență operații intelectuale: de observare, analiză și sinteză, comparație și analogie, sistematizare, abstractizare și generalizare, studiul limbii latine este și un deosebit de valoros mijloc de dezvoltare a flexibilității gîndirii, a atenției distributive, a spiritului de observație și investigație, a memoriei logice și a capacităților operaționale. Dar, spre a valorifica la maximum numeroasele valențe formative și informative ale studiului acestei discipline e necesar a se acorda o atenție sporită construirii și organizării de lecții cu o structură diversificată și variată, cu metode noi, activizante și cu activități interesante și mobilizatoare pentru elevi. Astfel, lecțiile pot fi îmbogățite prin noile metode ale didacticii: învățare prin descoperire și problematizare, instruire programată, activitate independentă sau în grup etc.

În studiul limbii latine problematizarea se poate introduce cu obiective variate, atît pentru verificarea cunoștințelor, cît și pentru predarea noilor cunoștințe și, în special, sub forma de situații-probleme aplicative. Alături de problematizare și învățare prin descoperire se pot utiliza conversația euristică și modelarea care „reprezintă un mod de lucru, prin care gîndirea elevilor este condusă spre descoperirea adevărului cu ajutorul unor modele, prin raționamentul analogic" [3].

În utilizarea modelelor și, în special, a simbolurilor în studiul limbii latine ne-am sprijinit și pe experiența și cunoștințele elevilor de la limba română [4].

1. G. MUNTEANU, Lecția de latină și valențele ei formative, în Caiet de informare metodică pentru, limba română, I.C.P.P.D., Cluj-Napoca, 1976 p. 122—166.
2. I. CERGHIT. Metode de învățămînt, E.D.P. 1976.
3. D. SALADE, Metodologia activității didactice, în Pedagogie — curs, partea I, Cluj-Napoca, 1974.
4. G. MUNTEANU, S. LELUȚIU, Orientări noi în lecțiile de limba română, în Școala și modernizarea învățămîntului, Cluj-Napoca, 1975, p. 63—102.

Deosebite calităţi mobilizatoare şi activizante în lecţiile de limba latină au avut exerciţiile de diferite tipuri, stimulîndu-i pe elevi să le rezolve, participînd activ şi, de multe ori, independent.

În spaţiul limitat al unui articol, vom prezenta cîteva exemple de introducere a unor structuri şi metodologii noi în lecţiile de latină de la clasa a VIII-a. Ne vom referi la sistemul de lecţii cu tema : **Declinările substantivelor şi adjectivelor.**

În ceea ce priveşte **conţinutul,** vom aduce mici schimbări faţă de indicaţiile programei. Întrucît sînt prea multe noţiuni de elaborat şi însuşit prin predarea declinărilor a IV-a şi a V-a într-o lecţie, propunem să se acorde cîte o lecţie pentru fiecare declinare. Considerăm indicată organizarea unei lecţii de recapitulare şi sistematizare după terminarea studiului declinărilor *.

În **structura** lecţiilor am evitat tipul mixt — clasic, cu eşalonarea invariabilă a etapelor tradiţionale. Am avut în vedere, în primul rînd, etapele specifice formării noţiunilor, utilizînd metode activizante în vederea realizării cunoscutelor etape [5] : familiarizarea activă a elevilor cu aspectele caracteristice fiecărei declinări ; desprinderea esenţialului de neesenţial şi conştientizarea notelor principale, distincte de cele secundare ; formularea verbală a unor reguli şi forme ; elaborarea unor generalizări pentru consolidarea asimilării fenomenului gramatical, după care urmează operarea superioară cu noţiunile şi relaţiile gramaticale însuşite, pe baza înţelegerii active. Structura lecţiilor a fost diferenţiată şi variată atît în funcţie de specificul conţinutului, cît şi de obiectivul formativ al lecţiei, de varietatea metodelor.

Astfel, **lecţia I** cu subiectul **Patria noastră** a avut ca scop „dezvoltarea sentimentului de preţuire a pămîntului patriei, aşa cum îl preţuiau şi strămoşii noştri, numindu-l : „Solum patriae sacrum est", iar ca obiectiv a avut formarea capacităţii de a recunoaşte cazurile în limba latină, la substantivele şi adjectivele de declinarea I. În construirea acestei lecţii ne-am sprijinit pe structura lecţiei de gramatică a limbii române. În paralel cu lectura textului, cu explicarea cuvintelor şi traducerea fiecărui enunţ s-au descoperit funcţiile sintactice şi cazurile, prin analogie cu gramatica limbii române. Am elaborat un tabel similar cu cel obişnuit la limba română în felul următor :

EXEMPLE	CUVÎNTUL	FUNCŢIA SINTACTICĂ	CAZUL, NUMĂRUL
1. Patria nostra multas divitas habet	*patria· divitas*	*subiect — S compl. direct — C.d.*	*N. sg. Ac. pl.*
2. Silvae patriae nostrae densae sunt	*silvae patriae densae*	*S atribut — A. nume pred.*	*N. pl. G. sg. N. pl. etc.*

În continuare, profesorul a precizat că genul majorităţii substantivelor declinării I este feminin şi a menţionat că mai sînt şi substantive de alt gen, pe care îl vor afla traducînd şi analizînd propoziţiile următoare.

La limba latină o situaţie-problemă poate constitui traducerea şi analiza sintactică şi morfologică a unui text necunoscut. Enunţul problemei poate fi :

a) De tradus în limba română ; de indicat apoi funcţia sintactică şi cazul substantivelor subliniate şi de recunoscut genul lor :
Numa, Cinna, Seneca, Sylla nomines virorum sunt.

b) De tradus în limba latină şi de analizat apoi substantivele subliniate :
— În patria noastră locuitorii sînt **agricultori, navigatori, poeţi, scriitori.**

În rezolvarea problemei (efectuate independent şi corectate colectiv) se poate opera cu simboluri, ca la limba română. Rezolvată, problema va apare în felul următor :

a) **Numa, Cinna, Seneca, Sylla** *nomines virorum sunt*

S	*S*	*S*	*S*
N. sg.	*N. sg.*	*N. sg.*	*N. sg.*
m	*m*	*m*	*m*

* Orele se pot recupera grupînd într-o lecţie predarea conjugării verbelor la indicativ prezent şi tot într-o lecţie cele două din program cu subiectele **Caracterul latin al limbii române** şi **Limba latină, limbă romanică.**

5. **A. TUCICOV-BOGDAN, Psihologia generală şi psihologia socială,** vol. II, cap. I—II, E.D.P., Buc., 1973.

(Numa, Cinna, Seneca, Sylla sînt nume ale bărbaților)

b) In patria nostra incolae *sunt* **agricolae, nautae, scribae, poetae**

C. cl.	*S*	*n. pred.*	*N. pl.*	*N. pl.*	*N. pl.*
Abl. sg.	*N. pl.*	*N. pl.*	*m*	*m*	*m*
fem.	*m*	*m*			

În concluzie, elevii vor preciza caracteristicile declinării : genul feminin — la majoritatea substantivelor ; masculin — la substantivele cu aceleași desinențe care indică nume de bărbați și profesii bărbătești.

Cu totul altfel vom construi lecția cu subiectul **Grădina**. Obiectivul acestei lecții este formarea noțiunilor privitoare la declinarea a II-a a substantivelor și adjectivelor și consolidarea capacităților de a opera cu substantive și adjective de ambele declinări.

Această lecție bazată pe conversație euristică, situații-problemă și descoperire va avea o structură unitară. Verificarea cunoștințelor asupra declinării I se va efectua în paralel cu asimilarea cunoștințelor despre declinarea a II-a. După obișnuita lectură model a textului, se va efectua o scurtă conversație de orientare cu privire la înțelesul textului și la analogia dintre unele cuvinte din limba latină și română, pentru explicarea acestora (hortus — horticultură, horticultor ; rosa,-ae — roză ; orno,-are — a orna ; schola,-ae — școală . laboro,-are — a lucra, laborator, laborios etc.).

Prima situație-problemă va cere elevilor să traducă prima propoziție a textului precizînd funcția substantivelor și adjectivelor. Rezolvarea problemei se va efectua, în colectiv, cu ajutorul simbolurilor, pentru indicarea rapidă a funcției sintactice, a cazului, numărului și genului, în felul următor :

Hortus	*magnus*	*et*	*pulcher est*
S.		*P.n.*	
s.m.N.	*a.m.*		*a.m.*
sg.	*N. sg.*		*N. sg.*

Astfel elevii descoperă singuri că vor învăța o nouă declinare, declinarea a II-a.

În cea de-a doua situație-problemă se îmbină verificarea cunoștințelor asupra declinării I cu familiarizarea elevilor cu caracteristicile declinării a II-a. Situația-problemă solicită să se încerce traducerea, precizînd : ce categorie morfologică este (substantiv sau adjectiv), cărei declinări aparține, genul, funcția sintactică, cazul și numărul și apoi traducerea în limba română. Rezolvarea problemei realizată tot prin simboluri va apare astfel :

In horto	rosae	*pulchrae sunt*
C.cl.	*S*	*P.n.*
s.m. II.	*s.f.I.*	*n. pred.*
Abl. sg.	*N. pl.*	*a. I.N. pl.*

La fel se poate proceda cu toate celelalte enunțuri ale textului. Paralel se va completa tabelul declinării a II-a, cerînd elevilor să indice tema și desinența fiecărui caz recunoscut din textul tradus. După ce se va termina textul (care mai oferă și substantive de declinarea a II-a terminate în -er) se vor mai construi cîteva exemple din cuvintele cunoscute, spre a oferi elevilor posibilitatea de a descoperi și desinențele cazurilor care nu au apărut în text (G. pl, V. sg, D. Abl, sg.). Rezolvarea va apare în felul următor :

1. **Rosae** *magnorum hortorum pulchrae sunt* 2. *Horte, pulcher es !*

S	*A*	*A*	*s.II.V*
s.f.I.	*a.II.m.*	*s.m.II.*	*sg.*
N.pl.	*G.pl.*	*G.pl.*	

3. Pueri	*aquam*	*horto*	*dant*
S	*Cd.*	*Ci.*	
s.m.N.	*s. f. I.*	*s. II.*	
pl.	*Ac. sg*	*D. sg.*	

4. Malus	*alta*	*in horto*	*est*
S	*A*	*C.c.1.*	
s.f.II.	*s.f.*	*s.m.II.*	
N.sg.	*I.N.*	*Abl. sg.*	
	sg.		

Cu privire la acest exemplu apare problema genului substantivelor declinării a II-a ; atrăgîndu-se atenția asupra atributului exprimat prin adjectivul „alta", se precizează că substantivele care exprimă nume de arbori : fagus,-i, pirus,-i, malus,-i etc. sînt de genul feminin și de aceea și adjectivul este de acest gen. Mai sînt introduse cîteva exemple spre a preciza și caracteristicile declinării a II-a neutru. Rezolvarea problemelor puse va urmări să reliefeze : similitudinea cazurilor N, V, Ac, la substantivele neutre, și terminațiile la singular și plural ale acestor cazuri. Se va completa tabelul cu formele substantivelor neutre, reliefînd și desinențele asemănătoare cu cele ale substantivelor masculine (G. sg. pl., D. și Abl. sg. pl.).

Stabilind cu elevii caracterele specifice declinării a II-a se ajunge la elaborarea generalizării și consolidării înțelegerii fenomenului gramatical. Etapa operării superioare cu noțiunile și relațiile gramaticale însușite se va efectua tot prin cîteva situații-probleme.

Sub formă de activitate independentă, pe grupe, se poate da să se decline substantive cu adjective (puer sedulus, vir bonus, hortus pulcher, consilium bonum etc.). În corectare se pot preciza într-o schemă sintetică desinențele declinării a II-a prin care pot fi recunoscute substantivele pe genuri :

sg. N. masculin : - -us, -er, -ir
feminin : -us (nume de arbori, insule, țări)
neutre : -um
G. -i

● Altă situație-problemă : se va cere elevilor să completeze punctele, recunoscînd declinarea I și a II-a și genul substantivelor la următoarele enunțuri :

1. *Aegiptus antiqua ;*
decl.... decl....
genul....
2. *Cyprus pulchra ;*
decl.... decl....
genul....
3. *Nauta sedulus ;*
decl.... decl....
genul....
4. *Agricola bonus ;*
decl.... decl....
genul....
5. *Cerasus densa*
decl.... decl....
genul....
6. *Pirus alta*
decl.... decl....
genul....

Ca formă de activitate independentă, pentru a evalua și aprecia gradul de înțelegere și asimilare a declinării I și a II-a, în lecția următoare se poate aplica un test programat de tipul celui următor :

1. *Citește propoziția de mai jos și indică la fiecare substantiv : funcția sintactică, declinarea, genul, cazul, numărul.*

Discipuli non _____ *scholae sed* _____ *vitae discunt* _____

_____ _____ _____

2. *Substantivele de declinarea I au la cazul N. sg. terminația* ..... *și la G* ..... *Majoritatea sînt de genul* ..... *Sînt de genul masculin cele care indică profesii bărbătești — ex. :* .....

nume de bărbați — ex. : .....

3. *Substantivele de declinarea a II-a de genul masculin au următoarele terminații :*
a) N ..... *ex.* ..... *G* ..... *ex.* .....
b) N ..... *ex.* ..... *G* ..... *ex.* .....
c) N ..... *ex.* ..... *G* ..... *ex.* .....

4. *Sînt de genul* **feminin** *substantivele terminate în* ..... (N) ..... (G *care arată* ..... ex .....

5. *Sînt tot de declinarea a II-a substantivele de genul* **neutru** *terminate în* .....(N) și ..... (G).

6. *Pune terminațiile (desinențele) corespunzătoare cazurilor, genului, numărului și declină următoarele substantive și adjective :*

	Sg.		*Pl.*	
N.	*agricola*	*sedulus*	*agricol*	*sedul*
G.	*agricol*	*sedul*	*agricol*	*sedul*
D.	*agricol*	*sedul*	*agricol*	*sedul*
Ac.	*agricol*	*sedul*	*agricol*	*sedul*
V.	*agricol*	*sedul*	*agricol*	*sedul*
Abl.	*agricol*	*sedul*	*agricol*	*sedul*

	Sg.		*Pl.*	
N.	*pirus*	*alta*	*pir*	*alt*
G.	*pir*	*alt*	*pir*	*alt*
D.	*pir*	*alt*	*pir*	*alt*
Ac.	*pir*	*alt*	*pir*	*alt*
V.	*pir*	*alt*	*pir*	*alt*
Abl.	*pir*	*alt*	*pir*	*alt*

	Sg.		*Pl.*	
N.Ac.V.	*consilium*	*bonum*		
G.	*consili*	*bon*	*consili*	*bon*
D.Alb.	*consili*	*bon*	*consili*	*bon*

Un asemenea text programat se poate rezolva rapid de elevi și poate oferi profesorului posibilitatea de a aprecia cu exactitate cunoștințele elevilor.

Am exemplificat doar cu două structuri de lecții și cu introducerea a cîtorva din metodele de activizare a elevilor în studiul modernizat al limbii latine. În concluzie, se pot preciza cîteva aspecte ale lecțiilor de limba latină.

— În studiul acestei discipline, introduse la clasa a VIII-a, se pot folosi cele mai variate și moderne metode didactice : descoperire, problematizare, activitate independentă, exerciții cît mai variate și diferite, instruire programată etc.

— Utilizarea unei metodologii variate deschide și perspectiva de a crea strategii și structuri variate lecțiilor de limba latină. Acestea oferă profesorului condiții multiple de a-și manifesta calitățile sale prețioase de organizator, conducător și creator permanent, asigurînd lecțiilor un caracter dinamic și relații de colaborare cu elevii, mobilizîndu-i la o activitate continuă, plăcută și interesantă.

Desigur, exemplele oferite nu au constituit decît sugestii pentru profesori, care, la catedră, pot crea și mai interesante și eficiente structuri lecțiilor, pot introduce tehnologii moderne și mai variate, în vederea realizării la maximum a valențelor formative ale studiului limbii latine în școală.

EFICIENȚA FOLOSIRII ALGORITMILOR ÎN PREDAREA CHIMIEI ÎN ȘCOALĂ

Prof. VIOREL SARCA
Liceul industrial de chimie - Oradea

Societatea viitorului ca societate a cunoașterii va avea nevoie de personalități complexe cu posibilități reale de creație. Cunoașterea științifică se realizează într-un timp îndelungat. Cunoașterea didactică este un proces organizat și dirijat și permite realizarea unei cunoașteri științifice sistematice și concentrate într-un timp mai scurt.

Pentru realizarea obiectivelor cunoașterii didactice, modernizarea învățămîntului trebuie să găsească cele mai eficiente căi de raționalizare a metodelor de transmitere și asimilare a cunoștințelor. Să țină cont de necesitatea stimulării elevului în vederea participării conștiente și intensive a acestuia la dezvoltarea sa. Gîndirea intuitivă a elevilor trebuie să fie completată de gîndirea logică. Pe această linie se înscrie și metoda algoritmizării.

Termenul de algoritm este nou, dar metoda este veche și a asigurat întotdeauna rezolvarea într-un timp foarte scurt a problemelor stereotipe. În accepțiunea provenită din matematică, algoritmul este o prescripție de executare, într-o ordine determinată, a unor operații elementare care duc la rezolvarea unor probleme. Strictețea condițiilor lui definitorii îl fac însă imposibil de aplicat la obiectele de învățămînt umaniste care prezintă probleme de o mare complexitate. Dificultatea operării în aceste condiții constă în mînuirea greoaie a sistemelor de propoziții și imposibilitatea de a le mecaniza. Totuși, la ora actuală, discipline ca fizica, chimia, șt. biologice etc., folosesc cu rezultate bune o mare varietate de algoritmi.

În elaborarea algoritmilor, profesorul va ține cont de faptul că o problemă a cu caracteristicile 1, 2, 3 etc., care va uza de algoritmul A cu fazele α, β, γ, etc. duce la rezultatul E^1 :

a (1, 2, 3,...) A (α, β, γ, . . .) $\longrightarrow$ E.

Pentru a determina algoritmii trebuie deci să se descopere structura logică a problemei de rezolvat.

Pentru a uza de metoda algoritmizării, profesorul de chimie va stabili mai întîi temele din programa de chimie la care se poate aplica metoda și apoi va descoperi algoritmii cei mai potriviți. Ținînd cont de particularitățile de vîrstă ale elevilor se vor folosi pentru elevii din clasele a VII-a și a VIII-a prescripții de lucru mai detaliate, iar pentru elevii din clasele liceale, mai cuprinzătoare.

Folosirea algoritmilor este deosebit de eficientă la clasele a VII-a și a VIII-a cînd elevii încep studiul chimiei și întîmpină dificultăți la scrierea rațională a formulelor chimice, a ecuațiilor chimice, la calcularea compoziției substanțelor chimice, a concentrației soluțiilor etc. Manualul de clasa a VII-a [2] conține algoritmul stabilirii indicilor elementelor chimice în combinațiile binare, algoritmul scrierii ecuațiilor chimice, algoritmul de rezolvare a problemelor etc. În literatura de specialitate [2, 3, 4] se dă un număr mare de algoritmi folosiți în predarea și asimilarea cunoștințelor de chimie. Vom da în continuare cîțiva algoritmi cu descriere verbală folosiți de noi în activitatea cu elevii.

Stabilirea indicilor într-un compus chimic binar se poate face folosind următorul algoritm cu fazele :

a) — Să se scrie atomii constituenți ai combinației AB.

b) — Să se scrie valențele atomilor : m și n.

c) — Dacă valența unui element este număr impar formula chimică a substanței se va scrie : A_nB_m.

d) — Dacă ambele valențe sînt numere pare formula se va scrie : pentru $m>n$, $A_1\overline{Bm}_n$ iar pentru $m<n$, $An\overline{B}_1{}_m$.

Exemplu : a) — Al și O
b) — III și II
c) — Al_2O_3

Operarea cu aceste sisteme de propoziții, ca cele din algoritmul de mai sus, cu conținut bogat este dificilă dar dacă descoperirea algoritmului se va face cu elevii el va fi ușor însușit și după formarea priceperii de a lucra cu el se va putea renunța la aceste propoziții. Elevii avînd deja întipărită prescripția algoritmică vor putea scrie formula chimică îndată ce au stabilit valența atomilor.

Un alt algoritm util în rezolvarea problemelor este algoritmul determinării reactantului în exces, cu fazele :

a) — Scrieți ecuația reacției chimice și verificați coeficienții.

b) — Aflați raportul de combinare în greutate a substanțelor.

c) — Împărțiți cantitățile date din fiecare substanță la valoarea corespunzătoare din raportul de combinare .

d) — Precizați pentru care din reactanți numărul obținut după împărțire este mai mare.

e) — Acesta este reactantul în exces.

f) — Rezolvați problema pe baza reactantului ce se consumă integral în reacție.

Matematic acest algoritm se poate scrie:

a) — $x \cdot A + y \cdot B \longrightarrow A_xB_y$, unde x și y numărul atomilor elementelor A și B din combinația chimică rezultată

b) — $\frac{x \cdot A_A}{y \cdot A_B} = \frac{a}{b}$, unde A_A și A_B sînt masele atomice ale elementelor chimice A și B.

c) — $\frac{m_A}{a} = t_1$; $\frac{m_B}{b} t_2$, unde m_A și m_B sînt cantitățile de substanțe date.

d) — $t_1 > t_2$ sau $t_1 < t_2$

e) — t_1 în exces sau t_2 în exces.

f) — Calculul se va efectua pe baza lui t_2 sau t_1.

Exemplu : Ce cantitate de oxid de aluminiu se obține prin arderea a 120 grame aluminiu în 100 grame de oxigen ?

a) — $4\,Al + 3\,O_2 \longrightarrow 2\,Al_2O_3$

b) — $\frac{2 \times 27}{3 \times 16} = \frac{9}{8}$

c) — $\frac{120}{9} = 13{,}33\ ;\ \frac{100}{8} = 12{,}5$

d) — $13{,}33 > 12{,}5$

e) — 12,5

f) — Din $3 \times 32\,g\,O_2$ . . $2 \times 102\,g\,Al_2O_3$

$100\,g\,O_2$ . . . . . $x\,g\,Al_2O_3$

$$x = \frac{100 \times 2 \times 102}{3 \times 32} = 212{,}5\,g\,Al_2O_3.$$

La capitolul „Soluții" se poate uza în rezolvarea problemelor de algoritmi ca : algoritmul determinării compoziției procentuale a unei soluții, algoritmul calculării cantității de substanță conținută într-o cantitate de soluție, algoritmii pentru determinarea echivalenților-gram ai substanțelor compuse acizi, baze, săruri. Algoritmul determinării echivalentului-gram al acidului luat în lucru se poate formula astfel :

a) — Scrieți formula chimică a acidului.

b) — Calculați masa moleculară a acidului.

c) — Stabiliți numărul atomilor de hidrogen ionizabili.

d) — Împărțiți masa moleculară a acidului la numărul atomilor de hidrogen ionizabili.

e) — Valoarea obținută, exprimată în grame, reprezintă echivalentul-gram al acidului.

Exemplu : **a)** — H_2SO_4

b) — 98

c) — doi atomi de hidrogen ionizabili.

d) — $\frac{98}{2} = 49$

e) — 49 grame

Pentru determinarea echivalentului-gram al hidroxizilor și al sărurilor se pot determina algoritmi corespunzători.

O problemă deosebit de importantă în predarea chimiei este asigurarea cunoștințelor prevăzute de programă la capitolul : „Acizi, baze, săruri". Constatînd la elevi o slabă capacitate de a generaliza scrierea ionizării oxiacizilor, am căutat să depășesc acest neajuns printr-un algoritm. Am stabilit în acest sens algoritmul de scriere al ionizării oxiacizilor cu fazele :

a) — Scrieți formula chimică a acidului.

b) — Scrieți structura moleculei acidului.

c) — Indicați cîți atomi de hidrogen sînt legați de atomi de oxigen.
Aceștia sînt ionizabili.

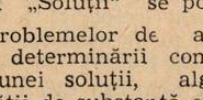
d) — Să se scrie reacția de ionizare a acidului în apă.

e) — Citiți produșii de reacție.

f) — Scrieți, conform punctelor d) și e), reacțiile de ionizare ale radicalilor acizi obținuți intermediar pînă epuizați toți atomii de hidrogen ionizabili.

Exemplu : **a)** — H_2SO_4

b)



c) — doi.

d) — $H_2SO_4 + H_2O \rightleftarrows H_3O^+ + HSO_4^{2-}$

e) — ionu' de hidroniu și radicalul sulfat acid, monovalent

f) — $HSO_4^- + H_2O \rightleftarrows H_3O^+ + SO_4^{2-}$

. — ionul de hidroniu și radicalul sulfat neutru, bivalent.

Nu lipsită de importanță este stabilirea caracterului soluțiilor apoase rezultate prin hidroliza sărurilor. În acest caz putem uza de algoritmul de hidroliză a sării, cu fazele :

a) — Scrieți formula chimică a sării.

b) — Scrieți sarea sub formă ionizată.

c) — Scrieți baza din care provine cationul sării.

d) — Scrieți acidul din care provine anionul sării.

e) Scrieți constanta de disociere a bazei (din tabele chimice).

f) — Scrieți constanta de disociere a acidului.

g) — Dacă $Kd_{acid} > Kd_{bază}$ în soluție $[H_3O^+] > [HO^-]$, caracter acid.

Dacă $Kd_{acid} < Kd_{bază}$ în soluție $[H_3O^+] < [HO^-]$, caracter bazic.

h) — scrieți ecuația chimică a procesului de hidroliză.

Exemplu : a) — NH_4NO_2

b) — $NH_4^+ \; NO_2^-$

c) — $NH_4\,OH$

d) — HNO_2

e) — $Kd_{NH_4OH} = 1{,}79 \times 10^{-5}$

f) — $Kd_{HNO_2} = 4{,}6 \times 10^{-4}$

g) — $Kd_{HNO_2} > Kd_{NH_4OH}$, soluția are caracter slab acid.

h) — $NH_4NO_2 + H_2O \rightleftarrows NH_4OH + HNO_2$

Stabilirea stării de oxidație a nemetalelor din oxiacizi se poate face uzînd de algoritmul stabilirii stării de oxidație :

a) — Scrieți formula chimică a acidului.

b) — Calculați sarcina formală totală a atomilor de hidrogen polarizați pozitiv.

c) — Calculați sarcina formală totală a atomilor de oxigen polarizați negativ.

d) — Calculați suma algebrică a valorilor găsite la punctele b și c.

e) — Valoarea obținută luată cu semn schimbat reprezintă starea de oxidație a nemetalului.

x

Exemplu : a) — H_3PO_4

b) — $3 \times (1+) = (3+)$

c) — $4 \times (2-) = (8-)$

d) — $(3+) + (8-) = (5-)$

e) — $x = (5+)$

Determinarea stării de oxidație a nemetalelor din oxiacizi are o importanță deosebită în stabilirea proceselor redox la care iau parte oxiacizii și ajută la stabilirea corectă a coeficienților ecuațiilor chimice. Un algoritm asemănător se poate stabili pentru toate moleculele și pentru oricare atom dintr-o moleculă. În cazul radicalilor acizi sau al altor ioni poliatomici se va ține seama de sarcina reală a ionului respectiv. Toți acești algoritmi arătați la capitolul „Acizi, baze, săruri" se bucură de capacitatea de transfer la toți acizii, bazele și sărurile ce se studiază în anii II, III, IV de liceu.

Algoritmii, aceste reguli practice, implică un act de gîndire. **Acest act de** gîndire s-a desfășurat în mintea celui care a descoperit algoritmul fără ca el să se evidențieze pregnant în practică. Rămîne ascuns sub deprinderile formate prin utilizarea repetată a lui în diferite situații independente. Se impune deci ca învățarea algoritmilor să nu se reducă doar la însușirea de către elevi a unora gata descoperiți, ci la descoperirea și formularea lor de către elevi. Acestea sînt din punct de vedere psihologic acte cu caracter creator.

Desprindem în concluzie cîteva din aspectele eficienței folosirii algoritmilor în predarea și asimilarea cunoștințelor de chimie în școală :

— contribuie la formarea unei gîndiri sistematice și riguroase [6],
— dezvoltă la elevi capacitatea de a opera logic cu o serie de concepte fundamentale ale chimiei ;
— îi ajută pe elevi să găsească singuri căile de rezolvare rațională pentru anumite grupe de probleme ;
— dezvoltă mobilitatea gîndirii elevilor ;
— permit găsirea cu certitudine a soluției căutate ;
— scutesc elevii de multe erori care îi descurajează în muncă ;
— dau elevilor satisfacție în muncă ;
— permit realizarea unei mari economii de forțe și de timp.

Pornind de la necesitatea completării armonioase a gîndirii intuitive cu gîndirea logică se impune îmbinarea metodei algoritmizării și învățarea prin descoperire, problematizarea, modelarea, experiențe și demonstrații etc. Aceste metode vor beneficia de timpul economisit prin folosirea metodei algoritmizării. În sfîrșit, antrenînd elevii, în școală, la elaborarea algoritmilor, ei vor putea transfera acest exercițiu intelectual în rezolvarea unor probleme complexe de mai tîrziu pe care le vor întîlni în viață.

BIBLIOGRAFIE

3. I. CHELU, Algoritmizarea în procesul de învățare, „Revista de fizică și chimie", Seria A, nr. 4, 1973.
2. CORNELIA GHEORGHIU și Dr. CLAUDIA PANAIT, Chimia — Manual pentru clasa a VII-a, E.D.P., București, 1974.
1. HEINZ OBST, Leistungssteigerung durch Arbeit mit Algorithmen, „Chemie in der Schule", Berlin, nr. 11, 1968, p. 475—481.
4. GEORGETA HARGA și IOAN NICOLA, Aplicarea algoritmizării în predarea chimiei, „Revista de pedagogie", nr. 7—8, 1973.
5. F. MAKKAY, Posibilități de aplicare a algoritmilor în școli, în Contribuții la metodica predării chimiei, 1974. p. 91—102.
6. ALEX. GĂVENEA, Cunoașterea prin descoperire în învățămînt, E.D.P., București, 1975 p. 40—4

PROCEDEE PSIHOPEDAGOGICE DE STIMULARE A ÎNVĂȚĂRII GEOMETRIEI LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ MINTALĂ

Prof. BIBIANA MÂNZAT
Școala ajutătoare nr. 3, București
ION MÂNZAT
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Tema prezentei cercetări ne-a fost sugerată de o inevstigare psihologică anterioară efectuată cu elevi ai școlii generale pentru normali (80 elevi din clasele II și III) al cărui obiectiv era demonstrarea rolului favorizant al unei etape pregătitoare în învățarea geometriei [1]. Respectiva etapă se referea în esență, la familiarizarea elevilor cu proprietățile și raporturile spațiale (specifice geometriei) și dezvoltarea capacității de reprezentare și operare mintală **cu însușiri și raporturi geometrice** pe baza interiorizării unor operații obiectuale **cu corpuri geometrice (cubul, paralelipipedul, cilindrul și conul). Investigarea anterioară — desfășurată atît sub formă de probe individuale cît și sub forma unor lecții experimentale — a scos în evidență că elevii de clasa a IV-a nu sînt cu mult superiori celor din clasa a II-a în privința disponibilităților de operare cu relații și structuri geometrice. Prin aplicarea unor procedee adecvate de instruire, am reușit să înzestrăm intelectul elevilor cu** reprezentări spațiale cu caracter de imagini gradual conceptualizate și inserabile în raționamente, **ceea ce le oferea posibilitatea de a opera într-un mod creator cu astfel de imagini în situații noi.**

Această cercetare (care se referă la deficitul mintal) este o continuare a celei dintîi. Ambele cercetări au fost generate de o analiză a dificultăților întîmpinate de elevi în învățarea geometriei. Dificultățile constatate se referă, în esență, **la capacitățile limitate ale școlarului de a opera activ cu abstractizări și generalizări geometrice, de a înțelege însușirile esențiale ale** figurilor conceptualizate **specifice geometriei. Aceste dificultăți sînt, evident, mult accentuate în cazul elevilor cu deficiențe intelectuale [2].**

Premise teoretice

Învățarea geometriei, datorită specificului aparatului său conceptual, prezintă o serie de dificultăți, pentru înlăturarea cărora este necesară aplicarea unor metode adecvate de instruire.

Din punct de vedere psihologic, figura geometrică este o FIGURĂ CONCEPTUALIZATĂ (și pe măsura creșterii gradului de abstractizare devine chiar un **„concept figural") care se caracterizează prin complementaritatea laturii intuitive și a celei conceptuale.** Figura geometrică are o serie de trăsături esențiale, invariante. **Invarianța** este o caracteristică a conceptului, pe care o păstrează chiar și în cazul în care este supus unor operații intuitive ca : translații, rotații, simetrii etc. Însă. spre deosebire de conceptul pur, figura geometrică nu-și pierde caracterul intuitiv : însușirile esențiale proprii conceptului geometric sînt redate în figură intuitiv, cu caracteristici intuitive — întindere, formă etc. În același timp, figurile geome-

1. Rezultatele acestor cercetări au fost publicate în „Revista de psihologie", nr. 3, 1964, p. 229—242 și nr. 1, 1967, p. 19—36.
2. Vezi, de exemplu: **M. ROȘCA, Specificul diferențelor psihice dintre copii întîrziați mintal și cei normali,** București, E.D.P., 1965; **R. ZAZZO, Une recherche d'equipe sur la débilité mentale,** „Enfance", 4—5, 1960; **A. A. BAUMEISTER, Mental Retardation,** Londra, 1968; **J. E. W. WALLACE, Education of Mentall Handicaped Children,** New York, Harper, 1955.

trice nu se bazează numai pe simple reprezentări, întrucît ele sînt degajate de orice intuitiv inutil, particular, neesențial. Ele sînt, în eventă **FIGURI CU CARACTER CONCEPTUALI**[3].

Obiective și ipoteze

OBIECTIVUL. Depistarea dificultăților întîmpinate de elevul deficient mintal în învățarea geometriei și, determinarea, pe această bază a **procedeelor psihopedagogice de formare și dezvoltare a unor capacități intelectuale :** capacitatea de a opera independent, în plan obiectual, cu corpuri geometrice ; capacitatea de reprezentare spațială ; capacitatea de a opera cu însușiri și raporturi specifice geometriei în spațiu ; capacitatea de antrenare prin metode adecvate de instruire.

IPOTEZE. 1. Familiarizarea cu proprietățile și raporturile spațiale va stimula procesul de învățare a geometriei mai mult decît familiarizarea cu noțiuni abstracte ca dreapta, punctul, unghiul etc. Dacă predarea unor elemente de geometrie în spațiu va precede predarea geometriei plane, se va realiza o apropiere mai mare de experiența cognitivă proprie copilului și **se va facilita trecerea de la acțiunea obiectuală la acțiunea mintală.**

2. Noțiunile de geometrie vor putea deveni **acțiuni interne**[4] și vor căpăta un caracter **instrumental,** adică se vor transforma din achiziții pasive, statice în instrumente operaționale pe care să le utilizeze efectiv elevul în învățare și în rezolvarea de probleme, dacă vor fi precedate de o etapă de acțiune obiectuală (cu corpuri geometrice concrete).

3. Particularitățile psihologice ale învățării geometriei și constituirea structurilor intelectuale necesare pentru asimilarea conceptelor geometrice au fost studiate de numeroși cercetători, ca de exemplu: **J. PIAGET, B. INHELDER,** La représentation de l'espace chez l'enfant, Paris, P.U.F., 1948; **C. DESCHAMPS** et **E. MICHAUD,** Figures géométriques vues par des jeunes techniciens, „Enfance", nr. 4, 1951; **L. S. VIGOTSKI,** Opere psihologice, vol. II, București, E.D.P., 1972; **J. SMEDSLUND,** Apprentissage des notions de conservation et de la transitivité. „Etudes d'épistémologie génétique", vol. IX, Paris, P.U.F., 1959; **VALENTINA RADU,** *Gîndire concret-operatorie și conținut obiectual,* București, Edit. Academiei, 1973; **P. POPUESCU NEVEANU, V. NEGOESCU,** Contribuții la studiul genezei conceptelor geometrice, „Revista de psihologie", 1966, nr. 1, p. 89—101; **TINCA CREȚU,** Posibilitățile anticipative în condițiile însușirii primelor concepte geometrice, „Analele Universității București — psihologie", 1970, p. 105—115.

4. Pornind de la concepția lui P. Janet și L.S. Vîgotski, cercetările școlii de la Geneva conduse de J. Piaget (vezi de exemplu **J. PIAGET,** Psihologia inteligenței, Buc., Editura științifică, 1965) și cercetările școlii de la Moscova conduse de **P.I. GALPERIN** (vezi, de exemplu, **P. I. GALPERIN** și colab., „Studii de psihologia învățării, Buc., E.D.P., 1975) au dezvoltat teoria interiorizării acțiunilor.

Metoda

1. SUBIECȚII au fost 50 elevi (băieți) ai Școlii ajutătoare nr. 3 din București : 16 din clasa a III-a, 16 clasa a IV-a și 18 clasa a V-a. Vîrsta varia între 10,6 și 13,2 ani (vîrstă cronologică).

2. PROGRAMUL EXPERIMENTAL parcurgea următoarele patru etape : a) generarea cilindrului ; b) corespondența de poziție între figura generatoare (dreptunghiul) și corpul geometric care rezulta (cilindrul) ; c) desfășurarea cilindrului ; d) corespondența elementelor.

Subliniem că generarea și desfășurarea cilindrului erau **operații cu caracter reversibil.**

Operația de GENERARE se realiza, în esență, în felul următor. Se desena un punct pe hîrtie, apoi un dreptunghi de carton se așeza cu unul din vîrfuri în acel punct — în poziție verticală — și se rotea astfel încît vîrful să rămînă fixat în punctul desenat. Subiectului i se spunea : **„Închipuie-ți că, prin învîrtirea dreptunghiului, pe urma lui locul se umple și se naște un obiect plin de sus pînă jos".** Urma întrebarea : **„Ce formă va avea corpul care se va naște astfel ?".** Se nota răspunsul spontan și i se oferea subiectului să aleagă dintre mai multe corpuri aflate pe masă (cilindre, paralelipipede, conuri și sfere de diferite mărimi și culori) pe cel identic cu corpul care s-a format pe plan imaginar. După alegere era întrebat cum a judecat. Dacă alegea greșit i se explica încă o dată întreaga operație.

Operația de DESFĂȘURARE. Se indica un cilindru (de lemn) și i se spunea subiectului : **„Închipuie-ți că acest obiect este învelit de jur împrejur cu o hîrtie. Părțile acestea** (i se indicau bazele) **nu sînt învelite. Închipuie-ți acum că tăiem hîrtia de-a lungul acestei linii de sus pînă jos** (i se indica o linie verticală pe suprafața laterală), **o desfacem de pe corp și o întindem pe masă". „Cum va arăta această hîrtie după ce am întins-o pe masă ?".** Se nota răspunsul verbal și apoi i se cerea subiectului să deseneze forma acestei hîrtii. Întrucît, după cum este știut, deficientul intelectual nu este capabil să redea corect în desen o imagine reprezentată, am introdus **metoda alegerii** (de către subiect) a unei figuri geometrice gata desenate dintr-un grup de figuri (printre acestea se afla și **un dreptunghi** care avea exact dimensiunile suprafeței laterale a cilindrului) — **vezi figura 1.**

Analiza și interpretarea rezultatelor

1. GENERAREA CILINDRULUI. Răspunsul verbal cerut copiilor la întrebarea : **„Ce formă va avea corpul care se**

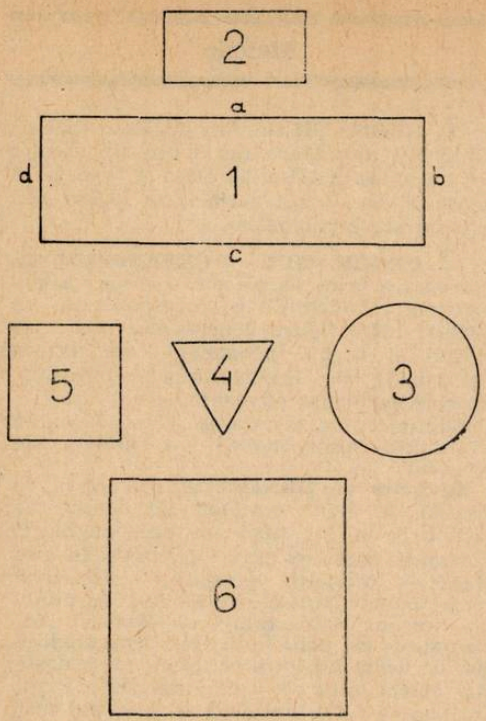


Fig. 1 DREPTUNGHIUL nr. 1 (NOTAT a,b,c,d) REPREZINTĂ DESENUL CARE TREBUIA ALES DE SUBIECT.

va naşte prin rotire ?") urmărea să reliefeze măsura în care aceştia au capacitatea de a reda verbal însuşirile unei imagini formată conceptual. Puţini au răspuns **cilindru** sau „formă rotundă". Majoritatea a dat răspunsuri greşite sau nu a putut răspunde.

Rezultatele alegerii (unui corp geometric dintre cele aflate pe masă) sînt consemnate în **tabelul nr. 1.** Analizînd statistic procentele din tabel se constată o diferenţă semnificativă între alegerile corecte ale subiecţilor de cl. a III-a şi ale celor din cl. a V-a ($t=2{,}58$, $p<0{,}01$). Interesant este că se constată o diferenţă semnificativă şi între clasele a III-a şi a IV-a ($t < 2{,}58$; $p < 0{,}05$) iar de la clasa a IV-a la clasa a V-a nu se mai realizează un salt important.

S-ar părea că între clasele a IV-a şi a V-a, nu sînt diferenţe semnificative în ceea ce priveşte nivelul de dezvoltare intelectuală. Însă, această ipoteză nu se confirmă la toate probele, după cum se va remarca ulterior.

2. **OPERAŢIA DE STABILIRE A CORESPONDENŢELOR** laturilor dreptunghiului cu elementele cilindrului verifică stabilitatea operaţiilor conceptuale pe baza cărora s-a format imaginea cilindrului şi dacă alegerea corectă a fost întîmplătoare sau a rezultat din înţelegerea operaţiei de generare. Examinînd **tabelul nr. 2** se observă că nu există diferenţe semnificative între răspunsurile corecte care vizează **generatoarea** şi cele care se referă la **înălţimea** cilindrului. De asemenea, nu sînt diferenţe semnificative între cele trei niveluri de vîrstă. O tendinţă de diferenţiere ($p < 0{,}05$) se remarcă între clasa a III-a şi a V-a. În general, jumătate din numărul subiecţilor (46% cl. a III-a şi 50% cl. a IV-a) nu pot stabili corespondenţe ; chiar la clasa a V-a sînt 34% în această situaţie.

Dificultatea cea mai mare o creează corespondenţa laturii de sus şi de jos a dreptunghiului (care corespund razelor celor două baze circulare) — vezi fig. 2.

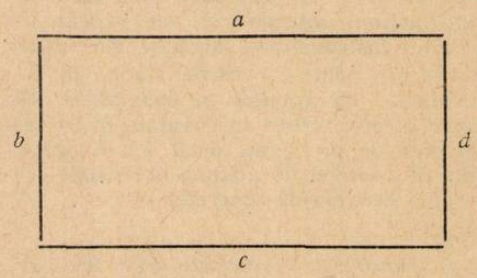


Fig. 2

Tabelul nr. 1

Generarea cilindrului : alegerea cilindrului dintr-un grup de corpuri geometrice.
Răspunsuri, în %

Alegere / Loturi	Corectă (cilindru)	Greşită	
		paralelipiped	alte corpuri geometrice
cl. a III-a N = 16	46	31	23
cl. a IV-a N = 16	70	10	20
cl. a V-a N = 18	84	11	5

Tabelul nr. 2

Generarea cilindrului — corespondența elementelor

Răspunsuri, în %

Răspunsuri / Loturi	Generatoare		Înălțime		Raza		Nu stabilește corespondența
	corect	greșit	corect	înălțime = generatoare (greșit)	corect	raza = diam. (greșit)	
cl. a III-a N = 16	46	8	46	8	31	23	46
cl. a IV-a N = 16	50	—	40	10	30	20	50
cl. a V-a N = 18	66	—	66	—	44	22	34

Notă : Pentru fiecare din elementele dreptunghiului (generatoare, înălțime, rază) există un procent de răspunsuri corecte, greșite și „nu stabilește corespondența" care împreună totalizează 100%.

Pentru a stabili corect locul pe cilindru al celor două laturi, copilul trebuia să înțeleagă că prin rotirea lor în jurul axei au luat naștere cele două suprafețe circulare ale cilindrului care constituie bazele. Destul de mulți subiecți confundă raza cu diametrul : 23% în cl. a III-a, 20% la cl. a IV-a, 22% la cl. a V-a.

3. DESFĂȘURAREA CILINDRULUI. Rezultatele obținute la redarea în desen a suprafeței desfășurate sînt consemnate în **tabelul nr. 3, secțiunea A.** Se constată un salt evident de la cl. a III-a la cl. a IV-a ($t=2,58$; $p<0,01$). Între clasele a IV-a și a V-a, nu există diferențe.

De remarcat este faptul că foarte mulți subiecți nu pot realiza nici un fel de desen concludent : desenează figuri ambigue, iar unii nu sînt capabili să deseneze figuri închise cu patru laturi. Aceasta este, de altfel, caracteristic pentru debilul mintal. De aceea, am recurs la **procedeul alegerii,** dintr-o serie de figuri plane (vezi fig. 1) a formei corespunzătoare. Menționăm că toți subiecții, atît cei care au desenat (corect sau greșit), cît și cei care nu au putut desena au fost supuși la această probă.

Rezultatele, înregistrate în **tabelul nr. 3, secțiunea B,** nu relevă diferențe semnificative între vîrste.

4. În cazul **CONFRUNTĂRII DE POZIȚIE,** imaginea corectă a suprafeței desfășurate s-a păstrat numai la 23% dintre elevii clasei a III-a, 30% la clasa a IV-a

Tabelul nr. 3

Desfășurarea cilindrului

Răspunsuri în %

Sarcini / Loturi	A. Subiectul desenează				B. Subiectul alege		
	dreptunghi (corect)	Cerc (greșit)	Alt desen (greșit)	nu desenează	dreptunghi (corect)	Cerc (greșit)	Alt desen (greșit)
cl. a III-a N = 16	31	—	15	54	46	8	46
cl. a IV-a N = 16	60	—	—	40	60	—	40
cl. a V-a N = 18	61	5	—	34	67	—	33

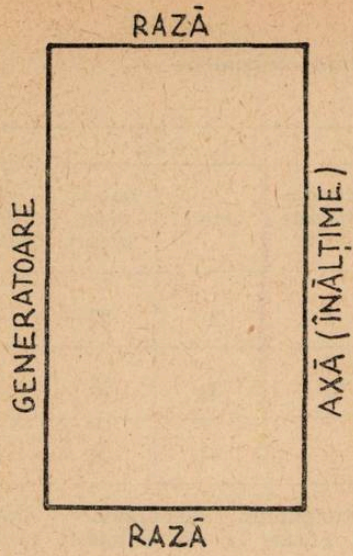


Fig. 3

și la 62% clasa a V-a **(vezi tabelul nr. 4).** Se remarcă un salt de la clasa a IV-a la a V-a ($t=2,60$; $p<0,01$) și, evident, de la clasa a III-a la a V-a ($t=3,1$; $p<0,001$).

Lipsa capacității de coordonare a imaginii mintale cu desenul și corpul geometric a generat o serie de modalități greșite de confruntare. **Reprezentarea este insuficient cristalizată și consolidată logic,** deoarece se disociază repede în cazul în care se complică sarcina prin care li se cere copiilor să stabilească locul laturilor **a** și **c** : ei indică pentru aceste laturi numai cîte o jumătate din circumferință.

Discuții și concluzii

1. Analiza rezultatelor obținute atît în cercetările anterioare (efectuate pe subiecți cu intelect normal) cît și în cercetarea prezentă ne dezvăluie o serie de **DIFICULTĂȚI ȘI CARENȚE în ceea ce privește funcționarea reprezentării și gîndirii geometrice la copil :** a) dificultatea de sistematizare și coordonare adecvată a imaginilor geometrice ; b) instabilitatea operațiilor mintale determinată de conflictul dintre informațiile perceptive și reprezentări, dintre acțiunea obiectuală și cea intelectuală ; c) capacitatea redusă de cordonare logică a unor operații complexe integrabile într-un sistem ; d) incapacitatea de a utiliza independent operațiile fundamentale ale gîndirii (analiza și sinteza, generalizarea și particularizarea abstractizarea și concretizarea, clasificarea și diviziunea, comparația și disocierea etc.) în rezolvarea unor probleme de geometrie ; e) incapacitatea de a conferi acestor operații un caracter **instrumental,** care să-și dovedească eficiența în orientarea, organizarea logică și înțelegerea semnificației unor acțiuni obiectuale ; f) dificultatea de a opera conjunct cu planul logic și cel infralogic (operațiile spațio-temporale asupra unor poziții, stări etc. sînt definite ca **infralogice**).

La toate aceste dificultăți și carențe, **la deficientul mintal se adaugă și altele SPECIFICE :** a) incapacitatea de a realiza un efort intelectual susținut (capacitatea redusă de orientare și concentrare un timp relativ îndelungat) ; b) lipsa unei flexibilități intelectuale (mai accentuată ca la normal) care să permită realizarea unui transfer de strategii și operații (de la generare la desfășurare sau de la corespondența-generare la corespondența-desfășurare) ; c) dificultăți în ceea ce privește redarea în desen a unei figuri geometrice, determinate de carențe în planul reprezentării schematic-generalizate și al operațiilor de abstractizare și comparare etc.

2. **CORESPONDENȚA este o operație extrem de complexă care se realizează mai dificil în limitele intelectului deficitar, comparativ cu intelectul normal, datorită capacității reduse a deficientului de a realiza transferuri și operații de compa-**

Tabelul nr. 4

Desfășurarea cilindrului — corespondența **elementelor**
Răspunsuri, în %

Răspunsuri / Loturi	Răspunsul pentru *b* și *d*		Răspunsul pentru *a* și *c*		Nu stabilește corespondența
	corect	greșit	corect	greșit	
cl. a III-a N = 16	23	8	31	—	69
cl. a IV-a N = 16	30	—	30	—	70
cl. a V-a N = 18	62	—	62	—	38

rare care implică **REVERSIBILITATEA dintre analiză și sinteză, dintre abstractizare și concretizare, dintre generalizare și particularizare.** Transferul din planul bidimensional în cel tridimensional (în cazul generării cilindrului pornind de la un dreptunghi) este întrucîtva mai ușor de realizat ca **transferul invers** din planul tri, în cel bidimensional (în cazul desfășurării cilindrului și reprezentarea sa sub forma unui dreptunghi).

3. Desfășurarea este mai dificilă decît generarea pentru că solicită mai intens capacitatea de reprezentare **în mod abstract.** Întrucît am constatat mari dificultăți în realizarea operației de desfășurare, am introdus ca **PROCEDEU DE INSTRUIRE** operația inversă desfășurării și anume **înfășurarea cilindrului** (cu o foaie de hîrtie de formă dreptunghiulară). Procedeul nu s-a dovedit a fi eficient și de aceea am recurs la **procedeul alegerii.** Dificultățile persistă la o parte din subiecți, datorită incapacității de a realiza **REVERSIBILITATEA,** care se exprimă prin **înțelegerea inversiunii și a reciprocității.** Conform concepției lui J. Piaget o acțiune mintală (interiorizată) **devine** operație numai dacă în conexiune cu altele se organizează într-un sistem în cadrul căruia unele operații se echilibrează prin altele (opuse) datorită reversibilității.

Datorită unei insuficiente flexibilități intelectuale, capacitatea deficientului mintal de a gîndi reversibil este mult redusă : el realizează greu operația de desfășurare care este, în fond, o operație inversă generării, pe care a efectuat-o anterior. El nu poate efectua **transferul invers** de la generare la desfășurare [5].

FLEXIBILITATEA, ca o capacitate de restructurare dinamică și de realizare a unor transferuri rapide, constituie o premisă importantă a capacității de transfer. În același timp, exersarea transferului de strategii și operații — prin utilizarea unor metode adecvate de instruire — poate favoriza dezvoltarea flexibilității. Aceasta este una din căile care poate fi urmată în educarea gîndirii deficientului : chiar exerciții simple de **transfer apropiat** (bazat pe analogie) pot avea un rol pozitiv în dezvoltarea flexibilității intelectuale [6].

4. Cîteva sugestii de ordin metodic. a) Credem că utilizarea în mod sistematic a unor procedee de instruire similare cu cele propuse de noi ar favoriza învățarea geometriei. În esență, metoda ar consta din **utilizarea unor exerciții de geometrie în spațiu înainte de introducerea unor elemente de geometrie plană** și în insistarea cu acțiuni obiectuale (cu corpuri geometrice (care prin **interiorizare treptată** să conducă la formarea unor **acțiuni mintale** (noțiuni și operații geometrice). La această pregătire psihologică a elevilor în vederea învățării geometriei pot contribui și alte discipline de învățămînt, ca desenul [7] și lucrul manual. Introducerea în cadrul orelor de desen și lucru manual a unor activități de măsurare, decupare, compunere și descompunere de figuri și corpuri geometrice etc., ar îmbogăți volumul de reprezentări spațiale, necesare însușirii geometriei.

b) În dezvoltarea capacităților intelectuale necesare învățării geometriei **metoda de instruire este o condiție fundamentală.** Instruirea, în măsura în care asigură învățarea duce la dezvoltare. (P. I. Galperin). Instruirea elevului deficient trebuie să asigure **învățarea-acțiune.** Orice acțiune organizată presupune un proces de învățare și invers. În consecință, acțiunea devine esența însăși a învățării. Din punct de vedere **didactic,** fuziunea dintre acțiune și învățare o poate realiza profesorul în etape succesive : **1)** întîi copilul trebuie pus într-o situație autentică de **experiență** pentru ca el să fie angajat într-o acțiune continuă ; **2)** elevul să fie ajutat să vadă o problemă adevărată ca stimul al gîndirii ; **3)** elevul trebuie să fie înzestrat cu un minimum de informații utile pe care să poată opera ; **4)** să fie solicitat să ofere soluții provizorii ; **5)** să i se ofere ocazia să-și verifice validitatea ideilor. Experiențele să fie astfel conduse încît să-l atragă pe elev, să-i stîrnească interesul (eventual sub formă de joc didactic). Să se aibă în vedere transpunerea actelor motorii (manipularea corpurilor geometrice) în imagini motorii — sub forma unor exerciții, care să vizeze atît formarea de deprinderi, cît și construirea unor operații.

Concluziile noastre sînt în deplină concordanță cu rezultatele la care au ajuns alte cercetări anterioare de psihologie și de defectologie consacrate învățării geometriei [8].

---

5. Vezi, de exemplu: **ION MÂNZAT, Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvare de probleme,** în vol: **„Interacțiunea proceselor cognitive",** București, Editura Academiei, 1973, p. 130—162.

6. **AL. ROȘCA,** în vol., **Creativitate, modele, programare** (red. Al. Roșca). București, Editura științifică, 1967, p. 38—61, demonstrează că flexibilitatea este condiția internă a creativității.

7. **GH. RADU, *Observații asupra desenării după model a unor figuri geometrice,*** Probleme de defectologie", vol. VI, București, Ed. didactică și pedagogică 1968.

8. Vezi, de exemplu: **J. PIAGET, B. INHELDER, A. SZEMINSKA, La géometrie spontanée de l'enfant,** Paris, P.U.F., 1948; H. Freudenthal, **Intiation into Geometry,** în vol. „The Mathematics Student , Bombay, 1956, p. 83—97; **J.E.W. Wallace, op. cit,. B. INHELDER, Le diagnostic du raisonnement chez les débiles mentaux,** Neuchâtel, Delachaux et. Niestlé, 1969.

TEMELE PENTRU ACASĂ LA CLASA a IV-a

Prof. MARTIN AVRAM
Institutor la Școala generală nr. 9
Baia Mare

Titlul complet al rîndurilor de față este: Temele scrise și orale, învățarea individuală fără supraveghere calificată și folosirea rațională a timpului de care dispune elevul din clasa a IV-a.

Ne-am oprit doar la clasa a IV-a din două motive mai importante și anume: a) încercarea de a pune la dispoziția colegilor din ciclul gimnazial cîteva date privitoare la cantitatea și calitatea unor deprinderi dobîndite de copilul ce intră în clasa a V-a și b) să ajutăm pe colegii ce predau la clasa a IV-a cu unele date orientative care, credem, le vor fi de folos în organizarea muncii de învățare independentă de către elevi.

Vom dezbate următoarele probleme:

1. **Condițiile în care se desfășoară munca individuală sub supravegherea părinților.**
2. **Temele pentru acasă la limba română.**
3. **Temele pentru acasă la aritmetică.**
4. **Concluzii și sugestii.**

1.

Ministerul Educației și Învățămîntului și Institutul de cercetări pedagogice și psihologice au elaborat în 1977 „Îndrumări metodice privind temele pentru acasă și verificarea pregătirii elevilor prin lucrări de control". Îndrumările citate au darul de a clarifica o serie de probleme legate de temele orale și scrise. Spunem așa și numai referindu-ne la situația de acum 3—4 ani cînd se indica, ca la clasa I să nu se dea teme pentru acasă. Sperăm, de asemenea, că nu va trece mult timp pînă la apariția acelor bareme de cunoștințe promise cu cîtva timp în urmă [1]. Pe de altă parte este necesară existența unor criterii de apreciere și notare care să înlăture subiectivismul exagerat care predomină în aprecierea muncii elevilor. Această necesitate a fost semnalată de destul de multă vreme [2].

Temele orale și scrise fiind statuate, urmează să vedem dacă efectuarea lor sub supravegherea necalificată a părinților (e vorba de lipsa de pregătire pedagogică a părinților) contribuie la îndeplinirea rolului ce le este conferit de organele de decizie și îndrumare.

Am efectuat o investigație în rîndul părinților (pe bază de chestionar scris) spre a vedea în ce măsură respectă aceștia indicațiile ce se dau de către școală în legătură cu temele scrise și orale. Au fost anchetați toți părinții care aveau copii în clasele primare ale unei școli.

[1] M.E.I. **Studiul privind creșterea nivelului de pregătire al elevilor și lichidarea repetenției în ciclul primar.**

[2] Dumitru Muster, **Metodica examinării și notării elevilor**, E.D.P., București, 1969, p. 17 și urm.

Răspunsurile primite scot în evidență o situație care nu poate fi deloc ignorată. Dar iată cîteva din întrebările puse și răspunsurile primite ;

— **Întrebare :** Cînd își face copilul dumneavoastră temele scrise ? Răspuns : **a)** Imediat ce vine de la școală (74%), **b)** După pregătirea teoretică a lecțiilor (15%), **c)** Nu știu (11%).

— **Întrebare :** Cînd își face copilul dumneavoastră lecțiile : Răspuns : a) După efectuarea temelor (81%), b) Nu știu (19%).

— **Întrebare :** Verificați dacă copilul și-a făcut temele scrise ? Răspuns : Da (74%), Nu (11%), Uneori (11%) Nu se primește răspuns la întrebarea pusă (4%).

— **Întrebare :** Verificați dacă copilul dumneavoastră și-a învățat lecțiile ? Răspuns : Da (74%), Nu (4%), Uneori (18%), Nu mă pricep (4%).

Învățătorul stabilește cu părinții elevilor, încă de la prima lor întîlnire, cînd se pregătesc lecțiile, cînd se joacă, adică care este regimul zilnic de muncă și odihnă al elevului. Dar răspunsurile primite la prima întrebare arată o situație contrară indicațiilor ce se dau, iar cele de la a doua întrebare confirmă pe primele. Cît privește verificarea efectuării temelor și a pregătirii lecțiilor, s-ar părea că situația este satisfăcătoare. Și ar fi într-adevăr așa dacă părinții n-ar cere copiilor să învețe lecțiile pe de rost.

Cauza principală care-i determină pe părinți să contravină regimului stabilit de școală se află în cantitatea mare a temelor orale și scrise ce se dau elevilor spre a fi efectuate acasă. Afirmația noastră se întemeiază pe constatările făcute cu prilejul lecțiilor deschise, al interasistențelor, al inspecțiilor speciale și mai ales cu prilejul discuțiilor organizate și neorganizate.

Situarea temelor orale pe al doilea loc al ierarhizării muncii de pregătire individuală își are explicația și în importanța exagerată ce se acordă temelor scrise de către cei trei factori implicați în învățare : elev, învățător, părinte. Tema scrisă este corectată și asupra calității ei se fac observații permanente, iar roșul corecturii îl avertizează pe părinte asupra calității muncii fiului său (sau a fiicei). Chestionarea orală se desfășoară zilnic, dar este apreciată valoric (prin note) de cel mult 15—16 ori pe an. Or, dacă învățătorul corectează doar săptămînal caietele de teme la limba română și aritmetică, raportul dintre aprecierea muncii scrise și cea orală este de 2 la 1. Părinții, în plus, dau teme suplimentare și elevii devin, dacă nu ostili, cel puțin nepăsători față de temele scrise în totalitatea lor.

Evitarea apariției unei astfel de atitudini se realizează numai pe calea aducerii temelor scrise în compatibilitate cu posibilitățile individuale ale elevilor. Obținerea unei astfel de compatibilități va pune pe elev în situația de a munci după puterile lui, va da învățătorului o imagine mai reală asupra valorii elevilor pe care-i învață, va obișnui pe părinți cu teme reale, neexagerate.

M. Cruchet[3] a prezentat condițiile ce trebuie îndeplinite de temele ce se dau pentru acasă și nouă nu ne rămîne decît încercarea de a stabili care sînt parametrii valorico-numerici ai unor teme optime. Este ceea ce vom încerca în partea a doua și a treia a lucrării de față.

2.

Îndrumările M.E.Î. spun : „Stabilind temele pentru acasă la diferite discipline, învățătorul este obligat să aprecieze timpul necesar pentru îndeplinirea lor, astfel încît această activitate, în ansamblul său, incluzînd atît temele scrise cît și cele orale, să nu depășească zilnic, la toate disciplinele, următoarele durate :

— 20—30 minute în clasa I (în perioada postabecedară) ;

— 30—40 minute în clasa a II-a ;

— 1 oră în clasa a III-a ;

— 1 oră și jumătate în clasa a IV-a".

Reținem precizarea : „învățătorul este obligat să aprecieze timpul necesar pentru îndeplinirea lor" (a temelor — **n.n.**). Dar există criterii orientative de stabilire a duratei acestui timp ? Căutările noastre prin diferite lucrări n-au găsit un răspuns satisfăcător și din acest motiv am încercat să dăm problemei în cauză o rezolvare practică.

Am stabilit, printre altele, viteza medie de citire la clasa a IV-a și ea este de 70,2 cuvinte-text pe minut. E mult ? E puțin ? E suficient ? Un răspuns categoric nu putem da. Oricum, indicele obținut de noi poate fi utilizat ca indicator orientativ.

Grupînd un colectiv după viteza de citire realizată, el are următoarea structură :

Viteza de citire în cuvinte pe minut	% din efectivul testat
— sub 50	18
— între 50 și 70	32
— între 70 și 100	23
— peste 100	27

Dacă grupăm același colectiv pe trei nivelui de pregătire (corespunzător califi-

[3] **Caiete de pedagogie modernă I, Clasa I — copii de 6 ani**, E.D.P., Buc., 1970, p. 113—116.

cativelor de satisfăcător, bine și foarte bine), structura lui este :

Viteza de citire în cuvinte pe minut	Calificativ	% din efectiv
— sub 50	satisfăcător	18
— între 50 și 90	bine	46
— peste 90	foarte bine	36

Dacă acceptăm ca adevărate afirmațiile că „rolul școlii primare nu este să învețe copiii să citească repede, ci să citească bine", iar regula citirii curente să fie : „fiecare citește cu viteza — oricît de înceată ar fi ea — care îi permite să nu facă o greșeală"[4], atunci s-ar putea ca indicatorii obținuți de noi să fie viabili.

Socotim totuși necesar să dăm cîteva date despre colectivul supus măsurării și la care s-au obținut parametrii cu care vom opera și în cele ce urmează. Iată deci cîteva date:
— La intrarea în clasa I elevii n-au fost supuși niciunei verificări, (testări);
— Ca vîrstă, la intrarea în școală, colectivul avea următoarea structură:
— 37% avea între 6 ani și — 6 ani și 3 luni,
— 32% avea între 6 ani și 3 luni — 6 ani și 6 luni,
— 31% avea peste 6 ani și 6 luni.
— Structura socială a familiei este următoarea:
— 95% muncitori cu școală generală și profesională,
— 5% intelectuali.
— Structura familiilor după numărul de copii:
— cu 2 copii — 22% din familii
— cu 3 copii — 14% din familii
cu 4 copii — 36% din familii
— cu 5 copii — 14% din familii
— cu peste 5 copii — 14% din familii

Viteza medie de citire ajută la stabilirea timpului de citire necesar pentru ca un text să fie citit o dată, de două ori, de trei ori etc.

Dăm cîteva exemple de texte de la clasa a IV-a:

Titlul textului	Timpul necesar pentru o singură citire
Citire (texte literare):	
— Țăranul român	7— 8 minute
— Privighetoarea	10—11 minute
— Meșterul Nicu	12—13 minute
— Sîrguința lui Iancu	13—14 minute
— Ciobănașu își trăsnetul	15—16 minute
Istorie (texte istorice):	
— Strămoșii noștri: dacii și romanii	10—11 minute
— Întemeierea Țării Românești	8— 9 minute
— Revoluția de la 1848 din Țara Românească	7— 8 minute
— Participarea României la primul război mondial	9—10 minute

Exemplele ar putea continua.

Avînd în vedere lungimea unor texte literare și istorice, timpul limitat ce se afectează citirii pe parcursul unei ore, precum și observațiile și măsurătorile făcute de noi, apreciem că un elev are nevoie să citească de cel puțin 2—3 ori un text pentru a-și însuși conținutul lui în mod conștient și a fi capabil să-l reproducă, să răspundă la anumite întrebări, să-i facă rezumatul etc.

[4] Robert Dottrens (în colaborare cu Gaston Mialaret, Edmond Rast, Michel Ray), *A educa și a instrui*, E.D.P, București, 1970, p. 111.

Viteza medie de scriere-copiere constatată de noi la același colectiv este de 43,4 semne grafice pe minut (am considerat ca semne grafice : o literă în totalitatea ei, cratima, punctul și virgula, semnul întrebării, semnul exclamării). Dacă se scrie cu stiloul sau cu peniță, viteza de scriere scade în medie cu 25% și ajunge la 32,6 semne grafice pe minut. Iată gruparea colectivului testat după criteriul vitezei de scriere-copiere :

Viteza de scriere în semne grafice pe un minut		% din efectiv
Se scrie cu creionul	Se scrie cu peniță (stiloul)	
— sub 36	— sub 27	18
— între 36 și 43	— între 27 și 31	28
— între 43 și 50	— între 31 și 37	36
— peste 50	— peste 37	23

Dăm cîteva exemple de teme și durata lor :

a) Copiați fragmentul în care învățătorul apreciază lucrarea lui Caragiale. („Sîrguința lui Iancu" pagina 50 a manualului de citire pentru clasa a IV-a).

Noi am stabilit că un rînd mediu din manualul de citire pentru clasa a IV-a are 10,5, cuvinte-text, iar un cuvînt-text, conține, în medie, 5 semne grafice. Pe baza acestor date facem următorul calcul :

8 (rînduri — 2 temă + 6 text de copiat) × 10,5 (cuvinte medii pe un rînd) × 5 (semne grafice într-un cuvînt) : 33 (viteza medie de scriere cu stiloul sau peniță) = 12—13 (minute — timp mediu necesar efectuării temei).

b) Copiați textul de mai jos și subliniați pronumele personale (ex. 3, pag. 46 din manualul de gramatică și compunere pentru clasa a IV-a). Efectuînd calculele necesare și abstrăgînd faptul că rezolvarea exercițiului necesită un anumit timp de gîndire, constatăm că numai copierea și sublinierea necesită în medie 10—11 minute.

c) Dacă învățătorul cere elevilor să transcrie pe caietul de curat o compunere de întinderea unei pagini de caiet (aproximativ 120 de cuvinte), se vor cheltui 18—19 minute.

3.

Temele scrise la aritmetică necesită și ele mult timp. Pentru a le putea doza judicios, învățătorul trebuie să cunoască timpul mediu necesar efectuării unei anume operații aritmetice.

Noi am stabilit timpul mediu necesar efectuării a 30 de cazuri particulare din cadrul celor patru operații cu numere

întregi, fracționare și zecimale. Cîteva exemple :

— adunarea cu trecere peste zece a două numere formate din sute, zeci și unități necesită 56 de secunde ;

— scăderea cu împrumut a două numere formate din cîte trei cifre și proba scăderii prin adunare necesită 81 de secunde ;

— înmulțirea unui număr format din trei cifre cu un număr format din două cifre necesită 101 secunde ;

— împărțirea unui număr format din patru cifre la un număr format din două cifre și proba prin înmulțire necesită 308 secunde.

Dăm cîteva exemple de teme la aritmetică și durata lor :

a) Problemă : Distanța dintre două orașe este de 630 km. Un tren a parcurs 2/7 din drum în 3 ore. Ce viteză, în kilometri pe oră, a avut trenul ? (din manualul de aritmetică pentru clasa a IV-a, pag. 64).

Scrierea problemei, a planului de rezolvare, efectuarea calculelor și transcrierea lor necesită 14—15 minute. Dar aceasta numai în cazul că elevul a înțeles și reținut rezolvarea orală a problemei făcută cu prilejul dării temei pentru acasă. În caz invers, timpul crește în mod considerabil, deoarece este necesară gîndirea și formularea planului.

b) Să se efectueze (din manualul de aritmetică pentru clasa a IV-a, exercițiul 18, pag. 136) :

$$\frac{(7350:35+124569:9-124\cdot 56-107)\cdot 3}{11\cdot 51+13\cdot 12+283}=$$

Efectuarea calculelor și trecerea lor pe caietul de teme cere elevilor un timp mediu de cel puțin 26 de minute.

4.

Unui elev din clasa a IV-a i se poate da, conform îndrumărilor, o muncă individuală care să nu se întindă pe o durată mai mare de 1 oră și jumătate. Dacă privim orarul aceleiași clase, constatăm că elevul are de pregătit zilnic cel puțin trei teme — ceea ce înseamnă cîte 30 de minute pentru fiecare obiect. La limba română și aritmetică, de regulă, se dau și teme scrise. Unii colegi, din dorința de a-i pregăti mai bine pe elevi, din necunoașterea posibilităților copilului, din preluarea unor metode de lucru de la alții ori din alte cauze dau teme și la istorie, și la geografie (mai ales hărți), și la cunoștințe despre natură (desene, scheme), ba chiar și la muzică. Se întîmplă foarte frecvent ca la clasele primare să se dea teme la limbile străine ce se învață — uitîndu-se că micii elevi din clasa a II-a abia stăpînesc scrisul în limba română.

Din datele obținute de Edith Ockel[5] privind capacitatea de efort a copilului rezultă că pe parcursul a 90 de minute de muncă individuală un elev are nevoie de cel puțin trei pauze, deoarece „valorile indicatorilor funcționali măsurate la elevii buni fixează momentul de trecere bruscă de la solicitare la suprasolicitare în intervalul dintre minutul 25 și 35 de activitate“[6]. Dacă o pauză de 10—15 minute este suficientă pentru a se realiza recuperarea după efortul depus pe parcursul a 25 de minute, ea va crește în mod considerabil în situația că apare suprasolicitarea.

„Scăderea randamentului la elevii slabi, după minutul 25, se produce concomitent cu o inhibiție centrală de protecție“.[7] Această scădere își are explicația și în faptul că elevii „folosec deja înaintea minutului 25 rezerve de efort“.[8] Deducem de aci că cel puțin un sfert din efectivul unei clase are nevoie de cel puțin 4—5 pauze pe parcursul unei activități de 90 de minute — chiar și în situația că obiectul activităților alternează de 3—4 ori.

În urma măsurărilor efectuate și a rezultatelor obținute prin observare și experiment apreciem că :

a) La clasa a IV-a nu se pot da mai mult de 3 teme orale și scrise pentru o singură zi ;

b) Temele la limba română nu vor fi mai mari decît în una din cazurile de mai jos :

— răspunsul scris la 2—3 întrebări formulate în legătură cu conținutul unui text (e preferabil ca întrebările să fie altele decît cele formulate de autorii manualelor),

— întocmirea planului simplu al unui text literar,

— rezumatul unor texte a căror întindere nu este mai mare de 2 pagini din manual,

— formularea și scrierea a 3—4 propoziții care să conțină părți de vorbire sau de propoziție date de învățător,

— sublinierea unor anume părți de vorbire sau de propoziție într-un text a cărui întindere să nu fie mai mare de 4—5 rînduri de carte.

Considerăm neeficiente teme ca :

— transcrierea unor compuneri ;

— copieri de texte sau fragmente din ele (copilul își va nota singur anumite proverbe, zicători, expresii și formulări deosebite dacă i se atrage atenția asupra valorii lor și a fost obișnuit să le noteze încă din clasa a II-a sau a III-a) ;

---

[5] Edith Ockel, **Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic**, E.D.P., București 1976.
[6] **Idem**, pag. 94
[7] **Idem**, pag. 94
[8] **Idem**, pag. 94.

— teme care presupun alcătuirea unor tabele (tabelele necesită timp și duc la irosirea unor spații de scris exagerat de mari, deci a hîrtiei ;

La aritmetică nu se vor da teme mai mari decît în una din situațiile de mai jos :

— o singură problemă cu 2—3 sau 4 întrebări ;

— o problemă simplă și 2—3 calcule separate ;

— exerciții compuse din cel mult 4—5 operații (succesive sau după rang) ;

— alcătuirea unei probleme după un model dat sau la alegerea elevilor.

c) Nu se pot da teme scrise la istorie, geografie sau cunoștințe despre natură (hărți, schițe, grafice ș.a.) dacă pentru ziua respectivă s-au dat asemenea teme la aritmetică și limba română ;

d) Mai mult de două teme scrise pentru o zi duc la suprasolicitare și, în consecință, la rezultate neconvingătoare și randament foarte scăzut.

Subscrisul rîndurilor de față lucrează și speră ca într-o bună zi să poată pune la dispoziția colegilor lui date suficiente care să îngăduie o fundamentare riguroasă a temelor scrise și orale — în așa fel încît ele să fie în concordanță cu posibilitățile elevilor. Aceasta nu depinde însă numai de el.

Orice observații în legătură cu cele prezentate sau sugestii pentru activitatea viitoare vor fi primite de noi cu deosebită plăcere și mulțumim cu anticipație celor ce ni le vor face.

Studierea literaturii române în liceu*

Literatura română, obiect de studiu principal, cu numeroase virtuți formative în procesul educativ, se găsește astăzi, aidoma întregului învățămînt modern, în fața confruntării dintre tradiția și inovația metodologică și a unor serioase preocupări care privesc conținutul însuși al obiectului, dominantele sale chemate să contribuie la pregătirea temeinică, multilaterală, a viitorului cetățean nou. De aceea, studiile, articolele, volumele antologice care au apărut și apar în presă și în edituri, cuprinzînd puncte de vedere, constatări, experimente și preconizări menite să conducă la optimizarea procesului didactic în acest compartiment de esență umanistă și-au demonstrat oportunitatea și utilitatea, au devenit instrumente de lucru ale profesorilor.

Este și cazul amplului studiu întreprins cu grijă și competență de Viorel Alecu, cercetător și profesor totodată, calitate care asigură lucrării seriozitate științifică și cunoaștere solidă a domeniului cercetat. Conceput și **din unghiul de vedere al analizei și al sintezei, și pe baza unor realități școlare cunoscute nemijlocit,** adeseori, studiul pe care-l recenzăm oferă motive de reflecție și de autoevaluare a metodei de predare a literaturii române fiecărui profesor de azi, pasionat de momentul istoric pe care-l trăim.

Autorul, el însuși pe deplin conștient de dinamismul „epocii prognozelor", dominată de preocupări preponderent științifice, grație, între altele, calculatoarelor electronice, se desolidarizează de metoda tradițională a istoricului literar francez Gustave Lanson, esențializată în rigorile predării strict cronologice a literaturii și în conexiuni istorice-politice și sociale, anticipîndu-ne cu temeritate o posibilă „prognoză" didactică:

„În viitoarele planuri și programe de învățămînt, literatura română nu va fi concepută ca o succesiune de biografii și prezentări de opere, de amănunte istorico-literare (datele apariției diferitelor publicații periodice etc.) ci accentul va cădea pe **analiza operelor literare** (subl. ns.), cu atît mai mult cu cît procesul de generalizare a învățămîntului se va extinde". (**Introducere**, p. 4).

Nu știm cît de repede și cît de „exclusivist" se va realiza un atare proces didactic, care reclamă nu numai planuri și programe școlare modificate, ci și manuale și tehnici de predare adecvate, dar cert este că cerințele educative și formative ale școlii noastre de astăzi, statornicite în documentele de partid și îmbogățite în sensuri noi în acest an, prin reorganizarea rețelei de învățămînt liceal, solicită tot mai insistent reevaluări și perfecționări ale predării și verificării cunoștințelor de literatură română.

În întîmpinarea acestor cerințe, Viorel Alecu face o incursiune în literatură, de la Ion Neculce la Marin Preda, pe întinderea celor șapte capitole ale studiului său, referindu-se frecvent la cercetările pedagogice moderne[1], în scopul enumerării obiectivelor generale ale studiului literaturii române în liceu, oferite ca principii (cf. **domeniul cognitiv, operații intelectuale, deprinderi, domeniul afectiv**) sau ca modalități concrete de realizare a lor în munca profesorului (cu deosebire capitolele IV, V, VII). Restrînse, la modul sintetic, pledoariile autorului în favoarea unei viziuni noi în predarea literaturii române aduc în prim-planul discuției următoarele obiective: 1. **Analiza textului literar**; 2 **Lecția de sinteză**; 3. **Predarea cu mijloacele moderne**; 4. **Revitalizarea orei de compunere.**

Formulînd posibile subiecte — unele cunoscute și predate ca atare — în stare să se soldeze cu eficiențe moderne în procesul învățării prin „descoperire" și „problematizare", Viorel Alecu insistă în detaliu asupra deprinderii elevilor de „a percepe lirismul mai mult decît alte modalități literare" (pag. 26), idee dezvoltată sub pavăza opiniilor unor esteticieni și critici literari români și străini autorizați[2], disproporționînd, uneori, argumentația în capitole care ni se par tot atît de importante, cum ar fi acela despre „lecțiile de sinteză". Mai ales că sîntem preveniți, cu legitimitate, că aceste lecții sînt corolarul firesc al lecțiilor de analiză. Iată:

„Lecțiile de sinteză — remarcă autorul — a căror pondere sporește cu cît elevii se apropie de vîrsta maturității, concepute ca o verificare a resurselor intelectuale ale acestora, trebuie organizate astfel încît să permită exercitarea gustului artistic, a puterii de discernămînt, a posibilităților de a surprinde esențialul, dar și de a se sesiza cu subtilitate nuanțele". (pag. 75).

Citatul, la ale cărui idei subscriem în totalitate, ne-a sugerat gîndul după care, în diferitele etape ale modernizării lecției de literatură, este necesar să **nu uităm cui ne adresăm**: elevului de la cursuri cu frecvență, elevu-

(Continuare în pag. 66)

* VIOREL ALECU, **Studierea literaturii române în liceu**, Editura didactică și pedagogică, București, 1977.

1 BENJAMIN BLOOM, **Taxonomia obiectivelor pedagogice.**

2 G. IBRĂILEANU, D CARACOSTEA, G. CĂLINESCU. T. VIANU, I. IORDAN, MAURICE GRAMMONT și alții.

REZOLVAREA PROBLEMELOR ARITMETICE LA CLASA I

Înv. RICHARD MILDT
Școala generală Gîrbova de Sebeș
jud. Alba

Calculul în clasa I și problemele

Un principiu fundamental în activitatea de calcul la clasa I este acela ca copiii să rezolve probleme aritmetice legate de lumea lor înconjurătoare în mod practic. Rubinstein afirmă că „...un copil mic rezolvă o lucrare cu caracter practic... mai întîi prin experimente practice și apoi trece la rezolvarea aceleiași probleme fără experimente practice, pe calea optică sau mintală" [1].

Psihologi de seamă au demonstrat că procesele mintale într-adevăr încep cu manipularea diferitelor obiecte. La elevi se dezvoltă noțiuni matematice clare numai atunci cînd au posibilitatea să „facă", să „probeze" ceva. La asemenea probleme, elevul este „pe față". Numai astfel se promovează o legătură strînsă între muncă și gîndire.

De altfel, „perioada primelor clase, între 6 și 12 ani, corespunde... unui stadiu caracteristic al dezvoltării, pe care psihologia îl numește stadiul operațiilor intelectuale concrete... De aici rezultă necesitatea ca, pe întreaga perioadă a școlarizării primare să nu se părăsească domeniul concretului, al observației, al experimentării și să nu se procedeze decît cu precauție la primele abstracțiuni [2].

Analiza activă a unui obiect sau a unei probleme ne duce mai repede la un rezultat decît simpla ascultare sau privire, mai cu seamă la elevii c'asei I, care iau primul contact cu o învățare sistematică. Chiar la recunoașterea mulțimilor și la realizarea relațiilor între mulțimile deja dobîndite trebuie să fie respectate treptele procesului de cunoaștere.

Tocmai de aceea sînt indicate, pentru primul pas al procesului de cunoaștere, al intuiției vii, probleme din mediul înconjurător al copiilor. Asemenea probleme vor fi prezentate copiilor de către învățător cu scopul de a-i introduce treptat în limbajul matematic. Elevul trebuie să aplice următoarele noțiuni corect, încă din primele săptămîni de școală :

— numără, numără mai departe, numără înapoi, stă înaintea, stă după, între care, stă între, compară cu, cu cît este mai mare, cu cît este mai mic.

Un exemplu de problemă din primele săptămîni de școală

Sarcina s-a dat de învățător oral : Ionel a cules patru mere. Puneți atîtea buline pe bancă ! 0 0 00

Irina a cules deja cinci mere. Așezați merele Irinei sub merele lui Ionel !

0 0 0 0

0 0 0 0 0

Această primă sarcină de muncă cere să se așeze mulțimi pe bancă și să se compare între ele. Copilul poate îndeplini această sarcină numai atunci cînd a înțeles problema dată și dacă și-o poate reprezenta (imagina).

Poți să aștepți în ciclul primar înțelegere, dacă copiii își pot imagina situația dată în text. Cu cît reprezentările a ceea ce trebuie făcut sînt mai clare, cu atît rezultatele vor fi mai bune. Repetarea de către copii a problemei spuse de propunător constituie în această direcție un ajutor eficient. Dacă învățătorul folosește acest procedeu încă din primele săptămîni de școală, copiii se obișnuiesc să descopere mai întîi relațiile din problemă și apoi să execute operația corect.

Dacă copiii au îndeplinit sarcina de muncă în băncile lor, le cerem să formuleze verbal ce au făcut. Elevii au răspuns (în legătură cu problema de mai sus) :

„Am așezat mai întîi patru buline, apoi am pus sub ele cinci buline", și :

[1] S. L. Rubinstein, **Das Denken und die Wege seiner Erforschung**, Berlin, 1961, pag. 60.
[2] R. Dottrens, **A educa și a instrui**, E.D.P., 1970, pag. 25.

„În rîndul de jos este cu o bulină mai mult".

Învățătorul : „Cine poate să formuleze răspunsul ?"

Un elev : „Irina a cules cu un măr mai mult".

Dacă elevii sînt îndrumați cu consecvență să raporteze despre „pașii lor de lucru" și să formuleze răspunsul, sînt obișnuiți și să se exprime în propoziții cu sens. Astfel, copiii învață deja din clasa I să se exprime precis.

Bineînțeles, putem rezolva în primele săptămîni numai astfel de probleme al căror conținut nu depășește vocabularul și puterea de înțelegere a școlarului mic. Conținutul problemei trebuie să fie simplu și clar. Totdeauna ne vom convinge dacă copilul a înțeles problema, cerîndu-i s-o redea cu cuvinte proprii.

Ajutoare pentru înțelegerea și rezolvarea problemei

Dacă observăm că elevul întîmpină greutăți în înțelegerea conținutului problemei și a relațiilor matematice din problemă, nu este indicat să-i prezentăm procedeul de rezolvare de-a gata, pe care el îl imită apoi mecanic, fără să-l înțeleagă.

Dacă copiii nu sînt în stare să analizeze textul, învățătorul va da ajutoare, care să înlesnească găsirea operației matematice. De exemplu :

„Pe masă sînt trei farfurii. Dănuț mai pune două". Unii copii nu-și pot reprezenta relațiile dintre datele problemei. Învățătorul recurge la demonstrarea problemei pe tabla magnetică. Această tablă va fi masa, iar bulinele magnetice reprezintă farfuriile. Se procedează în felul următor :

Învățătorul : „Cîte farfurii sînt pe masă ?"

Elevul : „Pe masă sînt trei farfurii." Un elev pune trei figuri pe tabla magnetică, iar ceilalți elevi așază cîte trei buline pe banca lor.

Învățătorul : „Ce urmează în problema noastră ?"

Un elev : „Dănuț mai așază două farfurii pe masă."

Un elev mai pune două figuri pe tabla magnetică, iar ceilalți mai așază două buline pe bancă.

Acum elevii au înțeles problema, fiindcă analiza textului a sprijinit gîndirea, și toți copiii „văd" operația aritmetică care trebuie făcută ; ei pot să formuleze răspunsul exact : „Pe masă sînt cinci farfurii." Învățătorul : „De ce ?" „Pentru că 3 farfurii + 2 farfurii = 5 farfurii."

Pentru înlesnirea înțelegerii și pricepere ajunge cîteodată simpla repetare sau o altă formulare a problemei. Dacă elevul este în stare să redea problema cu cuvinte proprii, dovedește că a judecat-o în memoria sa, și găsirea răspunsului nu va constitui o greutate prea mare pentru el. De exemplu :

„Într-un camion au fost 9 lăzi. Cooperativa a primit 4 lăzi".

În caz că unii elevi n-au înțeles conținutul problemei, atunci cerem altor elevi s-o redea cu cuvinte proprii :

„Din totalul de 9 lăzi, 4 au fost duse la cooperativă". Sau :

„9 lăzi au fost în camion, 4 au fost descărcate".

Lucrări de control

După ce am lucrat aproximativ două luni în felul acesta, am dat (oral) următoarea lucrare de control :

„Un elev strînge sticle. Mama îi dă 3 sticle. O vecină îi mai dă 2 sticle".

Din 17 copii, 11 au așezat problema astfel :

$3 + 2 = 5$

6 copii au așezat-o în felul următor :

$3 + 2 = a$

$3 + 2 = 5$

Consider că este mai corect să se exprime suma printr-o literă, decît prin „?", nu numai ca să-i obișnuim pe copii cu expresii algebrice, dar litera reprezintă un număr fix. Cu elevii buni am făcut deja în primele săptămîni exerciții de felul acesta : $m+n=i$ sau $5+b-n=8$.

În luna decembrie am dat din nou o lucrare de control compusă din două probleme simple :

„Marius face economii. Mama îi dă 7 lei, tata îi dă 3 lei. Socotiți !"

După ce copiii au efectuat operația, am mai dat și următorul text :

„Din acești bani, Marius cheltuiește pentru rechizite școlare 8 lei".

Din 17 elevi, 13 au rezolvat problema corect, 2 elevi au făcut greșeli de calcul la adunare : $7 + 3 = 9$. Un elev a efectuat la a doua problemă în loc de scădere o adunare : $10 + 8 = 18$. Rezultatul adunării a fost corect cu toate că la acea dată încă nu trecusem la a doua zece. Un elev a efectuat scăderea greșit : $10 - 8 = 3$.

După ce au terminat, i-am îndemnat să așeze ambele probleme într-o singură linie. Șase elevi au găsit foarte repede soluția :

$7 + 3 - 8 = a$

$7 + 3 - 8 = 2$

Alți elevi au așezat problema așa : $7 + 3 = 10 - 8 = 2$

Cinci elevi n-au fost în stare s-o așeze. Ce denotă din cele constatate ?

Elevii care au calculat : $7 + 3 = 9$ nu au reprezentări despre valorile numerice. Ei au adăugat 3 plecînd de fapt de la 6, incluzîndu-l și pe 7 în numărul care trebuie adăugat. Elevul care a adunat numărul

8 în loc să-l scadă nu a pătruns esența problemei ; s-a lăsat furat de cifre fără să judece. Acel elev care a obținut la scăderea 10 — 8 = 3 a numărat 8 înapoi începînd cu 10 (și nu cu 9), ajungînd astfel la 3. Cu acești elevi a trebuit să fac multe exerciții practice pentru a înlătura deficiențele constatate. Faptul că unii elevi au reușit să așeze problema repede și corect derivă din munca diferențiată pe care am practicat-o din primele zile de școală.

Spre sfîrșitul anului școlar, elevii au avut de rezolvat următoarea problemă din manual : „Pionierii școlii noastre au 30 iepuri. 14 sînt gri, 6 negri și restul albi. Cîți iepuri albi au pionierii școlii noastre ?“ (Arithmetik, I. Klasse, pag. 107). Prin aceasta am vrut să văd la ce nivel se găsește clasa. De aceea n-am dat nici o indicație, nici măcar textul nu l-am citit eu. I-am lăsat să se descurce singuri. Rezultatul — după 10 minute de muncă independentă — a fost următorul :

12 elevi au ajus la rezultatul exact pe diferite căi :

a) 30 — 14 — 6 = 10

b) 30 — 14 = 16 ; 16 — 6 = 10

c) 14 + 6 = 20 ; 30 — 20 = 10 (un singur elev).

5 elevi n-au rezolvat problema corect.

3 elevi totuși au socotit ceva și anume :

a) 30 — 14 = 26 (un elev)

b) 30 — 14 = 16 (un elev)

c) 30 — 6 = 24 (un elev)

2 elevi au scris doar 30 (probabil că au avut dificultăți cu descifrarea textului).

Cu toate acestea m-am declarat mulțumit. Făcînd abstracție de cei 12 elevi, care nu mai trebuie comentați, toți ceilalți au pornit bine. Doar un singur elev n-a efectuat scăderea corect.

Precizez că procedeul de mai sus a constituit pentru mine un experiment, din care am putut trage unele concluzii și anume :

— majoritatea elevilor sînt în stare să rezolve o problemă în mod independent ;

— unii elevi încă nu pot pătrunde în legăturile matematice ale problemei, iar

— unii — în cazul nostru doi — fără ajutoare nu lucrează deloc.

Consider că este absolut necesar ca elevii să fie obișnuiți, încă din primele săptămîni de școală, cu rezolvarea problemelor. Chiar dacă ei nu cunosc încă întregul alfabet, ele se pot formula totuși pe tablă pe baza literelor învățate și pe bază de desene sau imagini (în locul cuvintelor care cuprind litere necunoscute).

Textele de pe tablă se discută împreună cu elevii, apoi se analizează problema. Abia cînd copiii sînt obișnuiți cu asemenea procedee se recomandă și folosirea problemelor din manual, dar și acestea trebuie să fie analizate în comun.

De reținut este că, indiferent de natura problemei să se țină cont de anumiți pași care trebuie respectați pentru ca școlarii să se obișnuiască cu tehnica rezolvării problemelor. Aceștia ar fi :

1. Înțelegerea deplină a conținutului problemei
2. Recunoașterea clară a relațiilor matematice din problemă
3. Așezarea problemei
4. Formularea răspunsului

După ce elevii au rezolvat problema și au formulat răspunsul, îi întrebăm cum au socotit. Un exemplu : „Pe un aeroport au fost 17 avioane. 4 avioane au plecat“. Copiii explică colegilor cum au socotit : „Eu am numărat 4 înapoi“ ; „Eu am scăzut din 7 pe 4 și am adăugat 10“. „Eu am socotit așa : 17 — 4.“

Antrenînd întreaga clasă la această activitate, elevii află mai multe căi de rezolvare. Învățătorul evidențiază, cu ajutorul clasei, calea cea mai favorabilă. În general, propunătorul recomandă elevilor calea care corespunde capacității lor matematice. Este greșit dacă pretindem o rezolvare uniformă — pe o singură cale — a problemei de întreaga clasă, dacă există mai multe căi de rezolvare. Întrebarea : De ce ai socotit așa ? nu trebuie să lipsească niciodată. În cazul nostru s-au dat următoarele răspunsuri :

„Pentru că au plecat cîteva avioane, trebuie să fac o operație de scădere.“

„Dacă pleacă avioane, rămîn mai puține pe aeroport.“

„Dacă pleacă 4 avioane, trebuie să socotim așa : 17—4.“

Aici am avut posibilitatea să constat cum au înțeles diferiți elevi conținutul și relațiile matematice ale problemei și am putut urmări pașii de gîndire ai fiecărui elev în parte. Pun un deosebit accent pe formularea de către elevi a unor probleme pe baza unui exercițiu rezolvat la tablă. Cu toate că asemenea probleme pretind de la ei deja o gîndire abstractă, marea lor majoritate creează cu plăcere probleme pe baza datelor date. Aici se pune baza pe o activitate independentă și creatoare.

Rezolvarea problemelor pe baza textelor de pe tablă

Pe lîngă rezolvarea problemelor prezentate copiilor oral, am început în luna noiembrie să rezolv probleme cu ajutorul unor texte mici scrise pe tablă. Experimentele mele au dovedit că este posibil să se compună asemenea probleme, care impulsionează și activează gîndirea întregii clase. Elevii clasei I sînt mîndri că știu deja să citească. Această încredere în forțele proprii ne ajută mult și la aritmetică. Primele texte pe tablă au apărut în clasa mea spre sfîrșitul lunii noiembrie :

„Toți să picteze două trotinete“ (desen)

Sami pictează cinci trotinete (comparația mulțimilor).

În decembrie :

a) „În coș (reprezentat prin desen) au fost 7 mere (desen). Moni a mîncat 2 mere“ (desen)

b) „Anton aduce 8 bomboane (desen). Ina mai aduce 2 bomboane.“

c) „Toți să deseneze 10 cercuri ! Maria, eu văd numai 8 cercuri !“

Aceste exemple au fost înțelese de toți copiii. Din punct de vedere matematic sînt prezentate patru relații : comparația între mulțimi, scăderea, adunarea și completarea (adăugirea).

Să conțină problema o întrebare sau nu ?

Textele scrise pe tablă nu conțin întrebări, deoarece copiii deduc cu ușurință calea rezolvării problemelor. Întrebarea, în aceste cazuri va scuti pe copil de orice activitate mintală și va anihila o pătrundere mai adîncă în conținutul problemei. Elevii noștri trebuie să fie din timp educați să găsească în viață probleme la rezolvarea cărora să contribuie și ei, fără să aștepte o comandă de la cineva.

Tilsner susține că „întrebarea din problemă în clasa I nu ajută la dezvoltarea gîndirii creative“ [3]. Dacă elevii nu pot pătrunde imediat problema, învățătorul va direcționa prin discuții gîndirea lor spre găsirea căilor de rezolvare. Dacă se rezolvă probleme care pot avea mai multe răspunsuri, învățătorul va trebui să pună neapărat întrebarea la care așteaptă răspunsul.

[3] T i l s n e r , **Zur Behandlung von Textaufgaben**, 1956.

Cerințe în legătură cu rezolvarea problemelor din clasa I

1. Se vor alege asemenea tipuri de probleme, în care relațiile matematice sînt ușor de recunoscut de elevi.

2. Să se dea elevilor posibilitatea să reprezinte relațiile matematice cu ajutorul unor obiecte (bețișoare, buline, bile, cuburi etc.) sau grafic (cercuri, linii, etc.). Așa își creează singuri drumul spre rezolvarea problemei.

3. O dată ce copiii încep să citească, învățătorul va scrie texte pe tablă astfel încît ei să le poată citi și recunoaște relațiile matematice. De exemplu :

„Ana are 0 0 0 0 0 0 0 0“
„Moni are 0 0“

4. Dacă rezolvăm probleme oral, putem pretinde de la elevi să efectueze două operații matematice. De exemplu : „Pe un aeroport au fost 18 avioane. 7 au plecat, apoi au mai venit 4.“

Așezarea : $18 - 7 + 4 = a$

Rezolvarea : $18 - 7 = 11$; $11 + 4 = 15$

Răspuns : Au rămas 15 avioane pe aeroport.

5. Copiii trebuie îndrumați, începînd cu primele exerciții, să alcătuiască mici probleme. De ex. : $5 + 3 =$

„5 oameni stau la stația de autobuz. Mai vin 3.“

Munca desfășurată pentru rezolvarea problemelor are un rol educativ important. Aici se dezvoltă capacitățile mintale ale copilului ; se stimulează inițiativa ; se dezvoltă încrederea în forțele proprii ; se formează o atitudine corectă față de muncă. Dar această muncă numai atunci este încununată cu succes, dacă elevii sînt îndrumați sistematic în rezolvarea problemelor.

(Urmare din pag. 62)

lui de la seral ? Cum în lucrarea de față nu se fac disocierile de rigoare, pe forme și trepte de învățămînt, fără ca prin această scădere să diminuăm valoarea de ansamblu a studiului, socotim totuși util să observăm că sugestiile numeroase conținute în capitolele IV—VII, cu precădere, au un grad de generalitate diferențiat.

Dincolo de orice altă dorință a *cititorului avertizat — profesor* de literatură română sau inspector școlar de specialitate — ca, de pildă, nevoia unei mai clare delimitări între partea de metodologie modernă și aceea a conținutului însuși al lecției, **selectată ca valoare formativă fundamentală** un cuvînt final se desprinde la lectura paginilor însumate în **Studierea** (de ce va fi preferat autorul acest *substantiv aceluia de studiul...* ?), n.n. **literaturii române în liceu**: ne aflăm în fața unei cercetări concentrate, bogate în exemple, sistematizate, la a cărei citire, cu atenția pe care o datorăm profesiunii nobile de dascăli, ne autoverificăm gînduri, idei, sentimente, ne reevaluăm procedeele și metodele de muncă, întrebîndu-ne: **cum e mai bine ?**

Din acest punct de vedere, lucrarea pe care o recomandăm nu are doar valoarea unei achiziții de bibliotecă destinată să sporească, numeric, zestrea specialității; ea corespunde unor impulsuri psihice și profesionale ale fiecărui slujitor devotat limbii și literaturii române și concordanța pledoariilor autorului cu aceste impulsuri înseamnă deja că avem în mîini și sub priviri **un ghid profesional prospectiv, reflectiv, înconjurător.** Ceea ce conferă acestei lucrări virtuțile lucrului util, oportun.

Victor VIȘINESCU

I. C. PETRESCU și direcțiile novatoare în pedagogia românească dintre cele două războaie mondiale

— Evocare —

Prof. ION ORGHIDAN
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

În primele decenii ale secolului al XX-lea, dezvoltarea gîndirii pedagogice pe plan internațional prezintă un tablou de o mare complexitate și diversitate analizat în importante lucrări de pedagogie istorică și comparată, ca cele ale unor teoreticieni în domeniul științei educației ca: A. Messer, R. Lehmann, G. G. Antonescu, Ștefan Bârsănescu, W. Moog, A. Herget, Stanciu Stoian, H. Brandsch, R. Wagner, I. C. Petrescu, C. Narly, J. Schröteler, P. Barth ș.a.

Toată această dezvoltare a științei fenomenului educativ s-a reflectat intens în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale, dar adînca ei rezonanță nu s-a răsfrînt mecanic, ci a fost asimilată în mod creator în vatra culturii și tradițiilor poporului nostru, în sistemul de referință dat de coordonatele social-economice și politic-culturale ale țării din acea vreme și anume: gravele contradicții social-economice, viguroasa acțiune a clasei noastre muncitoare de înlăturare a exploatării poporului, necesitatea consolidării statului național unitar și a promovării valorilor culturale autohtone, cerința imperioasă de ridicare a stării materiale și culturale a claselor asuprite — țărănimea și proletariatul.

Profesorului **I. C. Petrescu**[1] este unul din principalii exponenți ai pedagogiei românești dintre cele două războaie mondiale[2]. Autor al unor studii fundamentale, cum sînt: **Școala activă** (1926), **Problema selecției în școala democrației** (1928), **Curs de psihologie pedagogică** (1929), **Activismul și noile reforme școlare** (1930), **Școala și viața** (1930), **Metode pentru studiul individualității** (1931), **Regionalismul educativ** (1931), **Școli de experimentare** (1936), **Curs de pedagogie socială** (1934—1935), **Contribuții la o pedagogie românească** (1938), — profesorul I. C. Petrescu a făcut temeinice stu-

1. **I. C. PETRESCU** (1892—1967). S-au împlinit în acest an *80* de ani de la naștere și *10* ani de la moarte.

2. Vezi: **ȘTEFAN BÂRSĂNESCU**, Unitatea pedagogiei contemporane ca știință, ed. I 1936 și ed. II E.D.P. București 1976; **STANCIU STOIAN**, Pedagogia românească modernă și contemporană, E.D.P., 1976; **A. MANOLACHE**, Studiul introductiv la Școala activă, ed. IV, E.D.P., 1973; **E. ZAHARIAN**, Pedagogia românească interbelică, E.D.P., 1971; Pedagogia socială (coord. **O. BĂDINA, O. NEAMȚU**) E.D.P. 1970; **GEORGE VĂIDEANU, ION ORGHIDAN**, Direcții novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale, „Revista de pedagogie" nr. 2/1974.

dii în țară și în străinătate în centre culturale ca Leipzig, Jena, Berlin, Freiburg, Dresda, Geneva, Paris.

Concepția sa pedagogică se integrează în general în direcția **pedagogiei sociale** sau **sociologice** căutînd să facă față crizei în care se găsea școala burgheză și încercînd să găsească făgașuri cît mai adecvate care să ducă la întărirea acestei școli și să o facă cît mai corespunzătoare condițiilor social-economice și politico-culturale ale epocii respective. Ea reprezintă un însemnat și original demers de constituire a unui sistem pedagogic autohton. I. C. Petrescu continuă concepția formativ-organicistă a profesorului G. G. Antonescu aplicînd această concepție la mediul natural și social al individului, aplicare și valorificare ce duce la punerea în lumină a corelatului individ-mediu, în cadrul căruia individualul și socialul se întregesc armonic în idealul personalității morale. Criticînd sistemul de educație vechi, cu un caracter predominant rationalist el arată că acesta nu poate face față trebuințelor vieții, că a nesocotit „în ce constă tumultul de viață" și „curgerea ei necontenită, în veșnicile ei tendințe de înnoire[3], că a uniformizat totul și a rupt ființa umană de mediul „care îi dă viață, de mediul care îi dă sens și structură, care îi fixează o finalitate"[4]. Trebuie o școală nouă — arată I. C. Petrescu — care răspunzînd condițiilor social-economice și politico-culturale ale vremii să pregătească „pentru viață", ceea ce înseamnă atît „dezvoltarea integrală și spontană a funcțiilor psihobiologice ale individului"[5], cît și dezvoltarea întregului sufletesc, trăirea vieții „intens și deplin, potrivit aptitudinilor individuale și sociale, pe care natura și evoluția socială le-a sădit în sufletul individului"[6], — cît și pregătirea „pentru toate aspectele vieții, privită atît sub aspectul naturii, cît și al culturii"[7].

Analiza **structurală** a concepției profesorului I. C. Petrescu pune în lumină o stringență **logică** a elementelor ei componente, a relațiilor funcționale ale acestora. În adevăr, în sistemul de referință al acestei concepții, dezvoltarea întregului de viață sufletesc cuprinde în sine orientarea spre formele vii ale vieții ducînd la perspectiva organică și formativă a procesului educativ, la individualizarea educației prin cunoașterea „legilor de dezvoltare naturală a sufletului copilului"[8], prin respectarea specificului de „viață sufletească a unui individ, determinat de o anumită vîrstă, sex, naționalitate etc.[9] și prin conformarea la perioadele de dezvoltare organică a copilului, la interesele lui, deoarece „sufletul se dezvoltă urmînd direcții, care îi sînt dictate de propria sa structură"[10]. Dar în ordinea reală a lucrurilor, în ordinea vieții, individualitatea nu există ca o realitate mărginită numai la sine, fiindcă „viața omenească face parte și din ritmul vieții universale"[11], iar individul se adaptează mediului și face ca și mediul să i se adapteze trebuințelor lui, creîndu-și deci un anumit mediu prin selectarea din lumea în care trăiește numai a ce-i corespunde firii lui[12], — ceea ce înseamnă că „structura sufletească a individualităților e determinată și de mediul cosmic, cultural și istoric"[13]. Astfel, în concepția profesorului I. C. Petrescu **individul** și **mediul** său de viață cosmic și social constituie un corelat organic, o aceeași unitate concretă de viață, conținutul vieții sufletești variind după „cercul de viață al individului, după rasă, națiune, curentele predominante ale timpului"[14]. Deci „dezvoltarea omului depinde în primul rînd de mediul în care trăiește"[15], sufletul copilului crescînd „deodată cu cercul său de experiență"[16]. Unitatea de viață **individ-mediu** arată că „o aprofundare în cunoașterea acestui mediu e prima condiție a unei educații fructoase"[17] iar aceasta duce în mod necesar la ceea ce în concepția lui I. C. Petrescu constituie **regionalismul educativ** care implică valorificarea mediului de viață, cere o puternică tendință de activitate practică și contribuie la întărirea „specificului național" deoarece „regiunea e o unitate organică a unui organism mai mare și mai precis încă în contururile sale care este patria", deoarece „nimeni nu se poate simți legat de patrie înainte ca sufletul său să fi vibrat profund prin contactul cu localitatea unde trăiește"[18].

Explicarea raportului dintre individ și mediu duce în mod necesar la punerea raportului dintre **școală** și **educație** pe de o parte și **societate** pe de altă parte. În această ordine de idei, din moment ce unitatea de viață individuală participă la întregul de viață mai cuprinzător, care este națiunea, „socialul este un element de viață pentru individ"[19], iar între societate și sistemul de educație va fi o strînsă corelație, un raport organic:

3. **I. C. PETRESCU**, Contrib. la o ped. rom. p.7.
4. Ibidem, p.12.
5. Idem, Școala și viața, p. 16.
6. Idem, Școala activă, p. 214.
7. Idem, Școala și viața, p. 16.
8. **I. C. PETRESCU**, Școala activă p. 112.
9. **I. C. PETRESCU**, Metode pentru studiul individualității, p. 9.
10. Idem, Școala activă, p. 108.
11. Ibidem, p. 83.
12. Idem, Școale de experimentare, p.73.
13. Idem, Metode pentru studiul individualității, p. 14.
14. Idem, Problema selecției în școala democrației, p. 9.
15. Ibidem, p. 180.
16. Idem, Regionalismul educativ, p.34.
17. Idem, Contribuții la o pedcgogie românească p. 180.
18. **I. C. PETRESCU**, Contribuții la o pedagogie romanească, p. 189.
19. Idem. Școala activă, p. 135.

„școala nu trăiește în afară de realitatea vieții sociale, instrucția individului trebuie să îmbrățișeze ansamblul vieții societății din care face parte“ [20], „școala trebuie să răspundă concepțiilor unui timp dat și necesităților unei societăți date“, — cea mai bună educație fiind „aceea care prepară pe individ pentru societate cu scopul de a se socializa“ [21]. Deci „înțelegerea și îndrumarea fenomenului educativ nu este posibilă, fără a-l încadra în ansamblul determinantelor care aparțin acțiunii vieții sociale“, deoarece „școala este o funcție de propagare spirituală a generațiilor vechi către cele noi“ [22], deoarece ea este „o instituție socială creată de societate spre a răspunde trebuințelor ei“ [23].

Concepută astfel, școala trebuie să devină o integrală **școală pentru viață**, deoarece **pregătind** pentru societatea în mijlocul căreia se află, implicit ea pregătește pentru viața, care la rîndul ei se reflectă în întregul proces educativ. Această școală pentru viață se realizează în concepția profesorului I. C. Petrescu prin **școala activă** [24]. Școala activă urmărește să „dezvolte în fiecare tot ceea ce are specific, să pună în activitate toate forțele copilului și pleacă întotdeauna de la cunoașterea mediului fizic și social în care trăiește copilul, pregătește pentru viață“ [25] și favorizează dezvoltarea vieții naționale, deoarece „fiecare popor va trebui să cultive tocmai ceea ce îi este specific, impunînd să se creeze elevului ocazia de a se dezvolta cu valorile naționale“ [26]. Școala activă integrală, școala pentru viață „va trebui să pună pe elev în contact cu natura fizică și cu societatea, să promoveze cultura vremii respective, să formeze pe elev pentru societatea în care s-a născut și în care se dezvoltă, deoarece valorile spirituale nu se creează decît în societate și prin societate“ [27]. Aceasta înseamnă că prin această cunoaștere și promovare a unității specifice de viață, școala „se va înfrăți și ea cu pămîntul românesc“, va contribui la „întărirea spiritualității românești“, — ea fiind o „îndreptare spre viața de sat, spre satul românesc, privit drept temei al statului românesc, spre valorile de cultură ale statului, ca temei al culturii naționale“ [28]. Adevărata cultură „nu desface societatea din mediul ei de viață, ci o înalță“ [29], căci „adevărata cultură reprezintă capacitate de muncă, forță de creație și putere morală, care nu se obțin decît printr-o continuă frămîntare cu valorile obiective, oferite de o școală bine organizată și de un mediu ridicat“ [30]. Nu poate deveni personalitate decît acela „care primește și prelucrează modul de gîndire și simțire al societății din jurul său“, iar aceasta „se realizează prin cunoașterea societății și prin trăirea în ea și cu ea“ [31]. În statul identificat cu societatea se va face „integrarea cît mai perfectă a individului în societatea respectivă“, după cum și școala va fi „integrată societății actuale de la noi, întemeindu-se astfel o școală a satului, croită după nevoile lui, după aspirațiile lui, ceea ce înseamnă o școală a neamului“ [32]. A întemeia școala satului spre a răspunde nevoilor lui, înseamnă „a întemeia întreaga activitate școlară pe baza muncii țărănești și a valorilor create în viața de sat“ [33]. Școala și anexele ei vor reflecta întreaga viață regională, manualele didactice vor fi specifice regiunii, iar programa va fi „alcătuită cu convingerea în necesitatea culturii profesionale și cu înlăturarea prejudecății în valoarea formativă superioară a culturii generale, care pregătește pe om pentru oriunde și oricînd, fără a se ține seama de necesitățile realităților românești“ [34]. Fenomenul educativ este necesar să fie studiat în toate determinările sale sociologice, deoarece „sănătatea satului, intelectualitatea, moralitatea satului, gospodăria satului condiționează progresul educației, iar a cunoaște nevoile satului, posibilitățile lui materiale și politice, aspirațiile lui, înseamnă a preciza liniile directoare a fi menite să-l înalțe“ [35].

În strînsă legătură cu acestea este și înțelegerea tipului de **educator** și a misiunii lui. Învățătorul trebuie să influențeze „direct, de la suflet la suflet, generațiile actuale“ [36], trebuie să organizeze un mediu educativ prielnic, să împlinească o activitate socială prin participarea la viața economică, culturală, administrativă a satului, să fie conducătorul acțiunii de ridicare a satului ; el e chemat „a da viață unor valori locale“, să aibă „o atitudine spirituală în fața vieții, o integrare în atmosfera ei, o vibrare la nevoile culturale adînci și specifice ale epocii și societății“ [37].

Evident, sistemul unei concepții în structura și logica componentelor lui nu se poate judeca în el însuși, ci numai ra-

20. I. C. PETRESCU, Școala activă p. 149.
21. Ibidem, p. 135.
22. Idem, Școala și viața, p.5.
23. Idem, Contribuții la o pedagogie românească, p. 250.
24. v. ION ORGHIDAN, Școala activă, în „Revista de pedagogie“, nr. 6/1973.
25. I. C. PETRESCU, Activismul și noile reforme școlare, p. 58.
26. I. C. PETRESCU, Activismul și noile reforme școlare, p. 35, 38.
27. Idem, Școala și viața, p. 27.
28. Idem, Contribuții la o pedagogie românească, p.5.
29. I.C.PETRESCU, Contribuții la o pedagogie românească, p. 2.
30. Idem, Problema selecției în școala democrației, p. 86.
31. Ibidem, p. 228.
32. Idem, Contribuții la o pedagogie românească, p. 21.
33. Ibidem, p. 147.
34. I.C.PETRESCU, Contribuții la o pedagogie românească, p. 263.
35. Ibidem, p. 221.
36. Ibidem, p. 244.
37. Idem, Instituții de pregătire a profesorului secundar, p. 4.

portat la conținutul și orientarea epocii în care a apărut și a cărei pecete în mod organic o poartă. Insemnatul și originalul demers al profesorului I. C. Petrescu de constituire a unui sistem autohton de pedagogie avea la bază ideologia politică burgheză sociologizant țărănistă, cu rădăcini poporaniste și conservatoriste și de orientare anticapitalistă, democratism burghez, și urmărea să salveze școala din criza în care se găsea în acel timp, folosind calea reformelor școlare, dar nesesizînd raportul sat-oraș.

Astăzi, în anii României socialiste, exprimînd specificul și cerințele etapei de dezvoltare a țării și poporului român, școala românească socialistă duce mai departe impresionantul proces al asimilării și zămislirii valorilor de înaltă semnificație, proces la a cărei dezvoltare I. C. Petrescu a contribuit din plin — împletind organic cultura noastră socialistă cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria zbuciumatei existențe și afirmări a poporului nostru.

Doi profesori, autori ai nepieritoarei lucrări RESBELULU ORIENTALE ILUSTRATU

TEODOR TANCO

Războiul de independență a angajat națiunea de pretutindeni, din toate provinciile și din toate localitățile unde bătea inima caldă de român și frate. Solidaritatea și sprijinul material și moral al românilor din afara statului au fost permanente și de mare semnificație politică și națională. Asemenea tuturor plaiurilor și așezărilor românești, se arată în tratatul de istorie, „Și în Transilvania, în urma apelului publicat de G. Barițiu în „Gazeta Transilvaniei", s-au organizat comitete la Brașov, Făgăraș, Sibiu, Sălișteː, Timișoara, Alba-Iulia, Cluj, Năsăud etc. care, în pofida persecutării de către autorități au colectat și au expediat pentru armata română numeroase ofrande" [1].

Opinia publică de dincoace de Carpați era la curent cu desfășurarea acțiunilor militare și informată cu promptitudine și în detaliu despre lupta grea și dreaptă *a poporului român pentru cucerirea* independenței de stat împotriva unui dușman secular din afara granițelor și pentru înlăturarea pentru totdeauna a pericolului extern otoman. Ziarele, revistele și toate publicațiile românești transilvănene acordau larg spațiu veștilor de pe front. Și ca să rămînă în veci nepieritoare amintirea jertfei care a adus victoria și să fie zestre pentru urmași, doi profesori năsăudeni s-au apucat încă din focul acelor zile de luptă să scrie istoria acestei epopei naționale și să meargă cu paginile ei în pas cu desfășurarea acțiunilor politice și militare, intitulîndu-și cartea RESBELULU ORIENTALE ILUSTRATU.

Însăși lucrarea își are istoria ei; deși poartă pe copertă locul și anul apariției: Graz, 1878, **în realitate a apărut în volum abia în 1880. Dualismul impilator a dușmănit o asemenea manifestare de cuget și simțire românească în Transilvania și autorii s-au refugiat pînă în Styria ca să găsească un editor curajos. L-au găsit în persoana lui Paul Ciesler, român istrian, însă nici acolo n-au scăpat de cruda cenzură care a torpilat munca lor, confiscînd un fascicol și intentînd autorilor proces de presă. Rezultă din** Precuvîntarea **lor data exactă a încheierii (și tipăririi): „Năsăud, nordul Transilvaniei în ziua recunoașterii Independenței României 8/20 Făurariu 1880" [2]. Semnificația majoră și valoarea cărții o subliniase Sextil Pușcariu cu prilejul Semicentenarului Independenței, scriind: „Cea mai de seamă manifestare literară în legătură cu războiul din 1877 rămîne însă în Ardeal marea și serioasa lucrare** Resbelulu Orientale Ilustratu **de cei doi profesori ai liceului din Năsăud, dr. A.P. Alessi și Massimu Popu, apărută la Graz în 1878. Însoțită de multe ilustrații frumoase, în parte colorate, ea dă, pe 724 pagini, o descriere completă a războiului... Astfel opera acestora devine cartea de educație sistematică în**

sens românesc integral a cititorilor ardeleni, cărora li se arată toată vigoarea ce există în tînărul stat independent de peste munți" [3]. Cei doi autori, conștienți, după expresia lui Timotei Cipariu, că : „Anul 1877 formează aura plăcută a unui viitor plin de glorie", au dedicat cartea „Vitejei armate române. Bravilor săi conducători. Eroilor români de la Rahova, Nicopol, Lom-Palanca, Grivița, Plevna, Vidin. Domnilor descendenți ai marilor eroi de la Călugăreni, Rahova și Războieni. Umbrelor măreție și de eternă memorie ale eroilor căzuți pentru românism. Dedicăm acest op în semn de înaltă recunoștință și admirațiune".

În vremurile acelea dascălii și profesorii români erau mai mult decît îi desemna numele profesiei ; ei întreprindeau, în calitatea lor de cărturari, orice fel de acțiuni : ziariști, autori de manuale, cercetători științifici în sfera disciplinei, oameni politici de atitudine și curaj ce se situau pe poziția maselor muncitoare și a poporului lor. Aceasta era o cerință programatică pentru transilvăneni, iar năsăudenii și-au exprimat-o răspicat în presă : „Noi românii avem mare lipsă de atari învățători, cari să se învoiască a răspîndi lumina nu numai în școală, ci și în afară de școală, căci de am învoi ca învățătorul să se mărginească numai la îndeplinirea datorințelor sale în școală atunci poporul va înainta cu anevoie" [3]. Intelectualitatea năsăudeană, dascălii, profesorii, și-au făcut un crez din aceasta, o lege a vieții și activității, astfel se explică travaliul celor doi autori în elaborarea masivei opere. Iar actualitatea acestui op sporește pe măsură ce se scurge vremea, căci secolul care a trecut i-a verificat trăinicia și frumusețea ; de aceea, reeditarea cărții ar fi un omagiu adus memoriei luptătorilor și, totodată, ar acoperi un mare gol bibliografic.

Cei doi autori de pe meleagurile acestui ținut bogat în evenimente ale trecutului nostru bimilenar proveneau din aceeași localitate neaoș românească Sîngeorzul român de odinioară, azi Sîngeorz-Băi din județul Bistrița-Năsăud, și din trunchiul aceleiași familii de țărani, fiind veri primari. Aveau să-și împletească și profesiile în slujirea aceluiași crez în calitate de profesori ai liceului românesc din Năsăud.

Artemiu Publiu Alexi

s-a născut la 8 aprilie 1847 „din părinți grăniceri plugari". Încă mai ființa în acea vreme Regimentul al II-lea al românilor năsăudeni, tatăl lui fiind oștean al acestuia. A urmat școala elementară și în continuare triviala din localitate. De la acest nivel s-a dovedit un elev excepțional și cu însușiri intelectuale rar întîlnite. A ajuns elev la gimnaziul german din Bistrița, urmînd primele trei clase, după care a trecut la liceul românesc din Blaj, unde a uimit prin talentul său de aprofundare a cunoștințelor, prin seriozitatea și pretimpuria maturitate. În toamna lui 1868 s-a înscris student ordinar la Universitatea din Viena, urmînd cursurile de științe naturale. S-a dovedit însă receptiv și pasionat și de problemele sociale și politice ale studențimii române din capitala imperiului, fiind ales în al doilea an de studenție secretar al Societății literare-sociale „România", urmîndu-l în funcție pe alt năsăudean — Paul Tanco.

În 1870 s-a strămutat la Universitatea din Graz, unde s-a remarcat prin capacitate intelectuală și atitudine națională în activitatea organizației studenților români „Sentinela". Presa vremii reține în special acțiunile lui desfășurate pentru serbările de Anul Nou 1871, și pentru cele de la Putna, din vara anului 1871. Se crede că a rămas în Graz trei ani neîntrerupți, în primii doi continuîndu-și studiile universitare, iar în ultimul pregătindu-se pentru diploma de profesor, fiindcă în 26 iulie 1873 a obținut acel absolutoru cu nr. 1050 în baza căruia a devenit profesor provizor de științele naturale al gimnaziului superior din Năsăud — înființat la 4 octombrie 1863. Pregătirea lui temeinică, adîncirea specialității, fac ca în anul următor, la 26 septembrie 1874, să obțină și diploma de doctor în științele naturale. Cariera didactică, încununată și cu acest titlu științific, și-a legat-o de liceul românesc, fiind în curînd încadrat profesor definitiv. Cu energia tinerească și cu hărnicia lui fără seamăn s-a angajat în munca la clasă și concomitent și-a îndreptat eforturile pentru înzestrarea școlii cu colecții de plante și animale, cu tablouri și planșe descriptive, organizînd și o grădină botanică în acest scop didactic. Călătorește pentru a achiziționa material intuitiv și modele după care conservă animale și păsări, însoțindu-l adesea pe marele botanist Florian Porcius ca să colecționeze exemplare din flora Munților Rodnei, încît numai la trei ani de la preluarea catedrei liceul dispunea de 1256 piese intuitive pentru lecțiile de naturale. A înființat stațiunea meteorologică de pe lîngă liceul năsăudean, asigurînd elevilor o instrucție științifică modernă. Cu convingerea lui fanatică în adevărul științific și în puterea omului de a cunoaște și stăpîni forțele naturii, s-a avîntat spre o gîndire progresistă (impregnată cu elemente ma-

terialiste. A propagat aceste idei şi a educat generaţiile de elevi în tradiţiile iluministe năsăudene, cerîndu-le să se elibereze de canoane şi dogme, pentru a fi oameni liberi în rîndire şi intelectuali înaintaţi.

Activitatea lui A. P. Alexi de intelectual de marcă este atestată de scrierile sale numeroase (cărţi, studii, articole), citînd din opera lui cîteva : **Poesia şi filosofia naturii,** în „Revista ştiinţifică" (Bucureşti, 1874) ; **Istoria dezvoltării ideilor cosmogonice şi geologice,** în „Programa" liceului din Năsăud din 1878 ; **Românii la Plevna** (Gherla, 1880) ; **O escursiune botanică în România şi Dobrogea** (Sibiu, 1883) ; **Însemnătatea ştiinţelor naturale în reformele ce le reclamă studiul lor în şcoalele noastre** (Bucureşti, 1883) ; **Despre importanţa studiului botanic** (Sibiu, 1884) ; **Compendiu de Meteorologie** (Braşov, 1889) ; **Helveţia şi Wilhelm Tell** (Braşov, 1889) ; **Despre originea omului,** în „Convorbiri literare" (Iaşi, 1889) ; **Die St. Georger Säuerline** (Hermanstadt, 1892). Se mai adaugă la acestea încă vreo douăzeci şi cinci de articole, studii, conferinţe, tipărite sau publicate în presa vremii.

Multe din studiile ştiinţifice din domeniul botanicii au fost publicate în reviste germane şi numele lui a ajuns cunoscut în cercurile specialiştilor. A fost membru al unor societăţi ştiinţifice din Europa şi din România, acordîndu-i-se ordine şi distincţii pentru merituoasa lui activitate şi creaţie.

Ceea ce dă trăinicie şi sporită actualitate operei provine de la concepţia lui înaintată despre natură şi societate, fiind un botanist evoluţionist, un darwinist. A.P. Alexi a fost o personalitate complexă şi cu implicaţii în multe domenii ale cunoaşterii umane, cu o gîndire progresistă, ştiinţifică, pentru care este integrat în curentul „cu o orientare filozofică materialistă şi ateistă" [6]. Înaintînd cu îndrăzneală pe drumul cunoaşterii nu a ocolit antropogeneza ; atacînd deschis problema originii omului, el a prezentat-o în spirit ştiinţific. A scris rînduri usturătoare la adresa celor care au mistificat adevărul şi împotriva bisericii care a prigonit pe adevăraţii învăţaţi, arătînd : „Însă toate aceste persecuţii a bărbaţilor de spirit, toate vărsările de sînge şi torturile fără asemănare în istoria omenirii comise de propovăduitorii păcii şi ai adevărului în numele religiunii şi divinităţii, toate aceste mijloace draconice nu fură în stare să oprească carul progresului în mişcarea sa. Lupta era înfricoşetoare, era lupta emancipării ştiinţei şi a cugetării libere contra dogmatismului. Credinţa oarbă, de o parte, scrutarea şi cugetarea independentă, de altă parte, erau punctele polare în jurul cărora se învîrtea toată lupta" [7]. Pentru astfel de idei şi pentru poziţia lui fermă manifestată în lucrările sale, autorul a fost declarat ateu şi excomunicat de biserică.

El se făcuse cunoscut şi ca om politic şi luptător pentru cauza socială şi naţională, pentru libertatea popoarelor şi a poporului său. Scrierile sale biciuiesc nedreptăţile şi asuprirea, dovedindu-se un spirit istoric profund, cînd arăta că : „Un popor nu poate fi mai criminal decît atunci cînd încearcă să subjuge alte popoare" [8]. Întronarea adevăratei egalităţi între popoare nu e posibilă decît prin „stingerea sistemului militar" şi prin colaborarea sinceră a acestora, arăta el. Constata încă în lucrarea consacrată independenţei că e posibilă încetarea „rezbelului" cînd „luptele cu armele fizice, rezbelul de sînge, încetează cu totul şi este înlocuit cu lupta spirituală, cu rezbelul ştiinţelor şi artelor" [9]

Umanist în sensul cel mai profund al cuvîntului, Artemiu Publiu Alexi a fost o conştiinţă vie şi luminoasă a epocii sale. Înzestrat cu o inteligenţă excepţională şi încărcată cu neliniştea şi căutarea caracteristice geniilor, a marcat o prezentă românească strălucitoare în Transilvania, dar, lovit de o boală grea, s-a stins prematur, la nici 50 de ani (1896).

Maxim Pop

al doilea autor al istoriei, s-a născut la 10 august 1838 şi a urmat mai întîi şcoala elementară şi triviala din Sîngeorz, apoi a trecut la gimnaziul românesc din Blaj, absolvindu-l cu succes. Nepot al prepozitului Macedon Pop, el s-a înscris mai întîi la Seminarul teologic din Gherla, iar peste un an a fost trimis la Seminarul „Sf. Barbara" din Viena, încheind studiile la 15 iulie 1865. Concomitent, a urmat cursurile universitare, specialitatea istorie. În dublă calitate, de catehet şi de profesor pentru grupa istorie-geografie, a servit gimnaziul românesc năsăudean cu o rară conştiinciozitate şi cu totală dăruire, din 1865 şi pînă la 17 mai 1892, cînd s-a îmbolnăvit, decedînd la 23 iulie, în acelaşi an.

Cînd s-a hotărît împreună cu A.P. Alexi să scrie lucrarea consacrată războiului de independenţă, el avea o experienţă socială, profesională şi publicistică însemnată, concretizată într-o activitate literară şi ştiinţifică bogată. Publicase încă de tînăr în „Sionul român" şi în „Gazeta Transilvaniei" materiale pe teme de şcoală şi învăţămînt, dovedind simţ pedagogic şi metodic. A fost omul iniţiativelor şi angajărilor în probleme de presă şi tipărituri. Îi întîlnim numele ca al doilea redactor, apoi ca primul la „Magazinul pedagogic" editat între 1867—1869 şi tot ca primul redactor atunci

cînd s-a editat „Şcoala Română" în perioada năsăudeană. Maxim Pop a fost alături de zeloasa echipă a profesorilor care începuse în 1867 editarea anuarului liceului din Năsăud, lucrare unică în felul ei şi care ajunge cu două mici întreruperi pînă în 1944. Trebuie că a fost alături şi de inimoşii elevi care se avîntaseră să asigure Societăţii de lectură „Virtus Romana Redidviva" şi un organ publicitar, editînd „Musa Someşană".

Maxim Pop a avut o activitate neîntreruptă de cărturar şi după elaborarea, împreună cu A.P. Alexi, a lucrării **Resbelulu Orientale Iustratu,** marea operă a vieţii lor. A continuat să publice articole şi studii în presa locală şi din Transilvania, pe multe nesemnîndu-le, însă se deduce din stilul şi problematica specialităţii că el este autorul. Una din cărţile de şcoală care s-a impus cu autoritate în vremea aceea a fost **Gramatica română** scrisă de Maxim Pop pentru şcollie noastre elementare, numeroase atunci şi existente mai în fiecare sat din ţinutul grăniceresc. Lucrarea a fost îndelung discutată şi verificată de forurile şcolare regionale şi ministeriale, dar în cele din urmă au aprobat-o şi, tipărindu-se în grabă, „a ajuns una din cele mai întrebuinţate cărţi de şcoală". Încă de la apariţia ei s-a evidenţiat însemnătatea acestui gen de lucrări privind perfecţionarea şi progresul limbii române literare pentru care năsăudenii aveau sensibilitate, talent şi manifestau interes, iar contribuţia lor la astfel de probleme va fi ilustrată atît prin marii scriitori (Andrei Mureşanu, George Coşbuc, Liviu Rebreanu), cît şi prin ridicarea şi formarea unor filologi romanişti de renume mondial (Nicolae Drăganu, Sever Pop).

O latură mai puţin cunoscută a personalităţii lui Maxim Pop e aceea a activităţii sociale şi obşteşti. În condiţiile resurecţiei economice şi culturale deschise şi de înfiinţarea Districtului românesc autonom al Năsăudului (1861) se înregistraseră progrese evidente ale organizării politice şi obşteşti, pregătind generaţia de luptători memorandişti ai ţinutului. Între acestea e demnă de reţinut iniţiativa unei reuniuni a învăţătorilor români care „s-au întrunit la 17 decembrie 1872 în Năsăud, unde au hotărît înfiinţarea acesteia, alegînd un comitet provizor sub prezidiul lui Maxim Pop, profesor gimnasial în Năsăud, pentru a pregăti proiectul de statute, care apoi să se aştearnă la locul competent spre aprobare" [10]. Realizată după mari frămîntări şi insistenţe, cînd statutele au sosit „de la înaltul ministeriu prevăzut cu clausula de aprobare d.d. 29 ianuarie 1876, nr. 1893" [11], reuniunea s-a înfiinţat în fapt pe parcursul acelui an de tristă amintire ; fiind suprimată organizarea districtuală, acesteia i-a revenit rolul să ducă mai departe multe din iniţiativele şi acţiunile întreprinse în vremea autonomiei. Maxim Pop a fost primul preşedinte al Reuniunii învăţătoreşti „Mariana" şi a deţinut această funcţie neîntrerupt pînă în 1885, afirmîndu-se ca un organizator şi conducător de mare prestigiu. A fost permanent preocupat de rosturile culturale şi de înaintarea maselor pe drumul emancipării politice, economice şi sociale, moartea, grăbită, şi în cazul lui, surprinzîndu-l în plină putere şi activitate.

Peste unele fapte şi acţiuni întreprinse de cei doi profesori harnici timpul a aşternut uitarea, dar nu a acoperit şi nu va acoperi nici în viitor opera lor de căpătîi, **Resbelulu Orientale Ilustratu,** pentru care guvernul român de la Bucureşti le-a conferit vrednicilor patrioţi medalia „Bene Merenti".

BIBLIOGRAFIE

1. **Istoria României**, vol. IV, Ed. Academiei R.P.R., Bucureşti, 1964, p. 613.
2. A. P. Alessi şi Massimu Popu, **Resbelulu Orientale Ilustratu,** Graz, 1878, p. VII.
3. Sextil Puşcariu, **Răsunetul Războiului pentru Independenţă în Ardeal,** Bucureşti, 1927, p. 30—31.
4. Vezi Teodor Tanco, **Virtus Romana Redidiva,** vol. II, Bistriţa, 1878, p. 13—33.
5. Petre Stoica, **Ocupaţiile secundare ale învăţătorului,** în „Şcoala Română, IV, Năsăud, 1880, nr. 26—27, p. 203.
6. **Istoria gîndirii sociale şi filozofice în România** Ed. Academiei, R.P.R., Bucureşti, 1964, p. 261.
7. A. P. Alessi, **Istoria dezvoltării ideiloru cosmogonice şi geologice,** în **Programa a IX-a a Gimnasiului superioru român, gr. cat. din Năsăud pe 1877/78,** Bistriţa, 1878, p. 23—24.
8. A. P. Alessi, **Helveţia, şi Wilhelm Tell,** Braşov, 1889, p. 6.
9. A. P. Alessi şi Massimu Popu, **Op. cit.,** p. 387.
10. **Memorialul Reuniunii învăţătoreşti gr. cat. „Mariana", Năsăud,** Tipografia Carol Csallner, Bistriţa, 1901, p. 11.
11. **Ibidem.**

O istorie a pedagogiei universale și românești

Acesta este chiar titlul unei lucrări, nou apărute la Editura didactică și pedagogică*. Autorul, dr. Ion Gh. Stanciu, face parte dintre cadrele didactice ale universității bucureștene, unde a predat și predă de mai mulți ani disciplina respectivă, afirmîndu-se tot mai mult ca un competent și bun cunoscător și cercetător în materie. Așa cum se prezintă, lucrarea apare ca un adevărat curs universitar de aleasă ținută și nivel academic, fiind într-un fel rezultatul unui reușit experiment didactic (și științific), îmbogățit an de an, corectat și adăugat, în confruntare cu progresul predării și cu progresele științei. Prin aceasta, lucrarea menționată se înscrie pe linia unei bune tradiții universitare românești. În același fel au fost realizate, la vremea lor, opere izvorîte din frămîntările didactice și științifice ale învățămîntului nostru superior (I. Găvănescu, G.G. Antonescu, C. Narly ș.a.). Discutate în seminarii și în presa de specialitate, ele au contribuit la crearea unui punct de vedere românesc în pedagogie, stabilind o unitate suplă în diversitatea opiniilor.

O întrebare ne-am pus, de cum am citit însuși titlul lucrării (și-o pune, credem, oricine o abordează): de ce „o istorie a pedagogiei?" și nu simplu, „istoria pedagogiei" Răspunsul ni-l dă, într-un fel, și autorul, dar el se desprinde clar și din ansamblul expunerii. Noi înclinăm să credem că ceea ce a îndemnat, mai ales, pe autor să aleagă acest titlu este faptul că el exprimă mai bine un punct de vedere, pe care îl oferă parcă și spre discuție. După marea cotitură din România, de după 1944, s-au petrecut, cum era și firesc, importante prefaceri în țara noastră. S-au petrecut și în domeniul socio-educațional și pedagogic. Cu încercări de rezistență la nou, ca și cu tendințe proletcultiste de ruptură cu trecutul. Lucrarea de față e o ieșire (posibilă acum — abia acum) din contradicțiile postbelice. O ieșire și o reușită. Deci „o istorie...", nici „liberală" nici „dogmatică", care înnoadă trecutul cu prezentul și deschide perspective spre „istoria pedagogiei" dintr-un unghi de vedere materialist istoric și românesc.

O idee prețioasă, care se desprinde și din declarația directă a autorului și din întregul text al lucrării este, după părerea noastră, poziția acestuia față de importanța și locul istoriei pedagogiei în cadrul a ceea ce obișnuim să numim „sistemul științelor pedagogice". „A cunoaște pedagogia actuală, zice autorul, înseamnă a cunoaște și istoria apariției și dezvoltării teoriilor privind educația: mai mult, cunoașterea acestui trecut deschide perspectiva înțelegerii viitorului" (p. 11). O asemenea poziție, susținută și în trecut de cunoscuți savanți (E. Durkheim, G. Compaire, G.G. Antonescu) face, cum e și firesc, din istoria pedagogiei parte componentă indispensabilă din pedagogie. Nu se poate face pedagogie fără istoria pedagogiei, cum nu putem înțelege filozofia sau literatura fără istoriile lor. Adevărul acesta se afirmă azi ca valabil și pentru celelalte discipline științifice. La acestea trei cu mult mai mult.

Lucrarea la care ne referim se încheie cu anul 1900. Sfîrșit de secol și început cronologic de secol nou. Pînă nu de mult — și chiar și acum în oarecare *măsură — anul respectiv intra în* istoria contemporană. După Marea Revoluție Socialistă din Octombrie, odată cu apariția primului stat socialist, lucrurile au început să fie văzute, pe drept cuvînt, altfel. Noul mod de a vedea s-a accentuat și, am putea spune, s-a precizat și adîncit, odată cu apariția unui sistem socialist în lume, după al doilea război mondial. Din punct de vedere pedagogic, *anul* 1900 apare *încă mai* vizibil drept o dată de cotitură. Este momentul cînd mișcarea pedagogică se află în stare de cumpănă evidentă. Ciclul de constituire a pedagogiei ca știință se încheie în a doua jumătate a secolului precedent și vocile unor noi tendințe nu se bucurau de vreo audiență deosebită. Cu atît mai puțin de aplicații practice. Spencer într-un fel, Herbart, într-altul, reprezentau conștiința pedagogică universală a vremii. Binet sau Dewey abia își făceau apariția. Această situație se reflectă bine în lucrarea de care ne ocupăm și îndreptățește popasul făcut în 1900, chiar dacă vor mai fi fost și alte rațiuni pentru care s-a procedat astfel. Explicații în plus se vor putea da în continuarea muncii începute, — continuare logică și necesară.

După considerațiile precumpănitor metodologice de pînă acum, cîteva alte considerații, de astă dată de structură, se impun. Ele nu pot fi, se înțelege, — și nu sînt — fără strînsă legătură cu primele, iar spațiul nu ne îngăduie să ne oprim prea mult asupra lor.

Începem cu una, care n-a lipsit nici în trecutul mai îndepărtat nici în cel mai apropiat: care trebuie, de pildă, să fie partea istoriei pedagogiei românești, comparativ cu cea dată pedagogiei universale? După o evaluare destul de atentă comparația ne indică proporția (care poate fi socotită și justă) la o treime. Această proporție ar putea să pară puțin exagerată, pînă în a doua jumătate a secolului trecut, cînd preocupări de pedagogie modernă, ca disciplină separată, s-au *precizat în mod vădit, dar* pe informațiile și explicațiile privitoare la educația feudală și renascentistă, pe teritoriul țării noastre — chiar dacă n-au poate toate pondere de nivel universal — era necesar să se apese mai mult, pentru a demonstra justețea tezei noastre că școala și cultura românească nu s-au rupt niciodată de Apus. O astfel de teză duce apoi și la concluzia că, pentru *pedagogia contemporană* românească, spațiul trebuie să fie și mai întins, — cu accent, de astă dată, pe autohton și socialism, precum și pe contribuția noastră la progresul general al științei. Cît este. Legea sincronicității istorice, în care nu numai aspectul informațional, ci și cel al dezvoltării didactice trebuie avute în vedere. Progresul științific se realizează cu adevărat numai global, sincretic, interdisciplinar.

(Continuare în pag. 80)

* Ion Gh. Stanciu. O istorie a pedagogiei universale și românești, E.D.P., Buc., 1977.

SUMARUL „REVISTEI DE PEDAGOGIE" PE ANUL 1977

Perfecționarea învățământului

	nr. rev.	pag.
* * * — Învățământul liceal într-o nouă etapă de dezvoltare . .	7	2
* * * Amplu și însuflețitor program de ridicare a României pe culmile înalte ale civilizației și culturii comuniste	12	2
EMILIA ALBU, EUGEN DOSZA — Cauzele insucceselor școlare și posibilitățile de realizare a unor influențe formative asupra elevilor rămași în urmă la învățătură . .	10	32
VIOREL ALECU — Cultura generală și relația ei cu pregătirea tineretului pentru muncă, pentru viață. .	6	56
VIOREL ALECU, NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU, — Obiectivele instructiv-educative ale studierii limbii și literaturii române în liceu	9	18
VICTORIA ATANASIU — Folosirea studiului de caz în liceele pedagogice	8	29
PETRE BĂJENARU — Preocuparea conducerii școlii pentru ridicarea nivelului de pregătire al elevilor prin cercuri, meditații și consultații	1	40
DIDINA BĂRBULESCU, PAULA CONSTANTINESCU — Personalitatea profesorului și receptivitatea studentului	4	21
EMIL BĂLDESCU — Știința și tehnica de a scrie cărți școlare . . .	10	40
ȘTEFAN BĂRSĂNESCU — Cultura generală în fața prezentului și viitorului	5	40
FLORIAN BIOLĂNESCU — Metode, procedee adecvate pentru ritmuri de învățare diferite	5	28
CONSTANTIN BLĂNARU — Compunerile, mijloc complex de formare a personalității adolescenților	7	19
ALEXANDRU BOJIN — Conceptul de modernizare a studierii literaturii române	10	28
VASILE BUNESCU — Individualizarea instruirii și educației, cale de ridicare a eficienței procesului didactic	12	7
DOINA CALOMFIRESCU — Lecția — moment axiologic	10	38
TATIANA SLAMA-CĂZACU — Pe-un picior de plai (Necesitatea insistării în școală asupra treptei de decodare elementară lingvistică în analiza textului literar). . .	11	33
CEZAR CĂȘERIU — Interdisciplinaritatea și eficiența ei la lecțiile de biologie	1	49
N. CERCHEZ, IL. TRANDAFIR, M. TRANDAFIR — Contribuții la tehnica determinării nivelului inițial de pregătire a elevilor dintr-un liceu agroindustrial . .	7	29
IOAN CERGHIT — Însușirea tehnicilor de muncă intelectuală, obiectiv prioritar al școlii contemporane	1	9
IOAN CERGHIT — Liceul de azi — un liceu al umanismului, științei și tehnicii, al muncii și creației .	12	20
IUNIAN CHELU — Obiectivele învățării fizicii	9	21
ELENA CIOATĂ — Analiza psihopedagogică a procesului de socializare (învățare-socială)	4	29
ELENA CIOATĂ — Personalitatea și învățarea socială	12	20
IOAN CÎMPEANU — Valorificarea asistențelor la lecții de către director în tratarea diferențiată a elevilor	5	31
EMILIA CONSTANTINESCU, VALENTINA FILIPESCU — Evaluarea progresului școlar — premisă a perfecționării procesului de învățămînt	6	14
EMILIA CONSTANTINESCU, ECATERINA CSENGERI — Strategia elaborării obiectivelor instructiv-educative specifice diferitelor obiecte de învățămînt . .	9	15
VIOREL ST. COSTACHE — Aportul activității didactice din cabinetul de biologie la activizarea elevilor la lecție	3	32
CORNELIA COSTIN, VICTORIA ATANASIU, SANDA FĂTU — Aspecte metodologice privind studiul capitolului „Acizi, baze" în anul I de liceu	6	33
VIRGINIA CREȚU — Folosirea retroproiectorului în predarea geografiei fizice generale	5	22
GEORGETA DAN-SPÎNOIU — Implicațiile psihopedagogice ale modelului de profesor preferat de către elevi	4	25
GEORGETA DAN-SPÎNOIU — Motivația pentru învățătură, distribuție și efecte	12	29
ALEXANDRU DARIE — Grupurile de minori din casele de copii . .	9	37
ION DRĂGAN — Elaborarea lucrărilor metodico-științifice pentru obținerea gradelor în învățămînt	2	42
TEODOR GAL — Conceptul de cultură generală într-o nouă viziune	5	43
ALEXANDRU GĂVENEA — Cultura — domeniu cu o dinamică accelerată	6	53
SUZANA GĂDEA — Ridicarea calității învățămîntului la nivelul înaltelor exigențe sociale . .	9	2
SUZANA GĂDEA — „Revista de pedagogie" la 25 de ani de existență	12	5
LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — Implicații formative ale unor aspecte metodice din lecția modernă . .	6	18
MARIA GIURGEA — Intensificarea caracterului aplicativ al instrucției școlare	2	2

	nr. rev.	pag.
ION HOLBAN — Sistemul complex de asistență a copilului	1	35
ANA MARIA-ICHIM — Motivațiile învățării la adulți	4	33
MIRON IONESCU — Progresele științei și tehnicii în dezvoltarea învățământului	3	8
MIHAI JIGĂU — Ruta școlară a elevilor din liceu	4	35
MIHAI JIGĂU, MIHAELA NIȚU — Bugetul de tip al elevilor de gimnaziu și liceu	7	22
VLADIMIR KRASNASESCHI — Analiza structurală a rezultatelor școlare	6	22
S. MARCUS, A. CATINA — Cunoașterea empatică — însușire aptitudinală a profesorilor	10	24
S. MARCUS, A. CATINA, N. FILOTEANU, T. DAVID, A PREDESCU — Cunoașterea empatică — însușire aptitudinală a profesorilor (cercetare experimentală)	12	25
ION MÂNZAT — Rolul transferului în stimularea gîndirii științifice a elevului (clasa a VII-a)	5	18
ION MÂNZAT, DEMETRA PREOTEASA — Modelarea unor strategii de învățare prin descoperire dirijată	10	20
BIBIANA MÂNZAT, ION MÂNZAT — Procedee psihopedagogice de stimularea învățării geometriei la elevii cu deficiență mintală	12	52
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — Obiectivele instructiv-educative ale predării geografiei	9	33
DAN MIHALCA — Obiective și strategii didactice în predarea matematicii	9	25
ȘTEFAN MILCU — Conceptul de cultură generală în condițiile actuale ale dezvoltării științei și culturii	5	41
NICOLAE MITROFAN — Dinamica nivelului de aspirație în microgrupul școlar	7	26
GEORGETA MUNTEANU — Jocul didactic — mijloc de consolidare și apreciere a deprinderilor ortografice	1	29
GEORGETA MUNTEANU — Aspecte metodologice noi în lecțiile de limba latină	12	44
DUMITRU MUSTER, VALDEMAR POPA — Examinarea cu teste docimologice la științe sociale	1	26
ADRIAN NECULAU — O cultură școlară și acțională	6	55
IULIAN NICA — Clasic și modern în perfecționarea procesului de învățămînt	9	6
VIOREL NICOLESCU — Prolegomene pentru o cercetare hermeneutică a procesului de învățămînt	2	35
OCTAVIAN OPRICĂ — Utilizarea filmului didactic în lecția de limbi străine	9	40
ION ORGHIDAN — Orientarea interdisciplinară și specificul istoriei ca obiect de învățămînt	11	92
EMIL PĂUN — Stabilitate și dinamică în învățămînt	11	2
NATALIA POPA, ANA CODRIN — Funcții formative ale modelelor la lecțiile de ecologie	8	12
VALDEMAR POPA — Lecția de științe sociale prin activitatea în grup	8	9
ION PETCU — Utilizarea demonstrației indirecte în predarea geografiei și valorificarea ei formativă	1	45
TIMOTEI PETRIDE — Criterii de apreciere a activității cadrelor didactice	7	48
PAVEL PETROMAN — Elevul, coautor al comunicării educative în actul de predare-învățare a literaturii	7	15
VASILE V. POPESCU — Obiectivele și conținutul programelor de perfecționare a directorilor de școli	5	44
ELENA POTORAC — Relația dintre nivelul de aspirație, autoapreciere și apreciere obiectivă	3	22
DEMETRA PREOTEASA, VIORICA LUPU — Obiectivele învățării chimiei în gimnaziu și modalități de evaluare a acestora	9	29
GHEORGHE RADU — Observații cu privire la pregătirea deficienților mintal pentru activități practice, utile	6	36
ION T. RADU, ION PĂDURARU — — Cîteva coordonate ale perfecționării activității caselor de copii	11	40
ION T. RADU — Diferențierea instruirii prin activitatea pe grupe	12	34
VIRGILIU RADULIAN — Conturarea unei concepții și atitudini novatoare față de învățătură	1	23
VIOREL SARCA — Eficiența folosirii algoritmilor în predarea chimiei în școală	12	48
IONICĂ SAVA — Modalități de realizare a unui învățămînt diferențiat	2	31
MARIETA SAVA — Modalități practice de activizare a gîndirii elevilor la lecțiile de chimie	2	21
FLOREA STAN — Noi atribute ale inspecției școlare	7	50
STANCIU STOIAN — În căutarea unui sistem didactic contemporan adecvat	9	10
ANA STOICA — Date experimentale privind eficiența învățămîntului pe grupe	5	14
VASILE ȘTEFĂNESCU, GEORGETA TOADER — Utilizarea *minicalculatorului pentru predarea* matematicii în școala generală	9	43
NICOLAE TEODORESCU — Cultura generală a omului nou — un sistem deschis de cunoștințe	6	51
AURELIA TURCU — Rolul instruirii în formarea capacităților de operare cu concepte și raporturi spațiale la elevi	12	39
GHEORGHE UNGUREANU — Activități diferențiate cu elevii din treapta I de liceu pentru îmbunătățirea ortografiei și exprimării în scris	7	12
DOINA VINTILESCU — Valoarea dinamică a aptitudinilor speciale complexe în învățarea școlară la preadolescenți	2	27
LAZĂR VLĂSCEANU — Premise pentru un sistem informațional al învățămîntului	10	52
NICU VRABIE — Examinarea cu teste docimologice la literatura română	10	38

Educația ideologico-politică a elevilor

* * * — Finalități ale procesului de formare a bazelor concepției științifice, revoluționare la elevi	10	16
SIMION BĂRBULESCU — Responsabilitatea etică și profesională a educatorului	2	9
VASILE BUNESCU — Accentuarea valorii educative a conținutului învățămîntului	1	2
VIRGIL CARABA, ADRIAN JIGA — Orientări privind organizarea și desfășurarea orelor de informare politică	11	13
MARIN CĂLIN — Componentele conștiinței socialiste și dimensiunile educației	11	6
GEORGE CIUDAN — Abnegație, solidaritate, umanism	3	2
ANDREI DANCSULY — Noi dimensiuni ale educației politice și morale a elevilor	7	4

	nr. rev.	pag.
EMILIAN DIMITRIU — Contribuția educației prin muncă la educația ideologico-politică a tineretului școlar	6	2
EMILIAN DIMITRIU — Eficiență maximă în acțiunea școlii de formare comunistă	10	2
ION DUMITRESCU — Repere pentru reevaluarea obiectivelor și metodelor de educare a adolescenților	8	26
GHEORGHIȚA FLEANCU — Diferențierea și individualizarea proceselor educaționale în activitatea pionierească	4	18
ION FLOREA — Conceptul de umanism revoluționar	2	38
TEODOR GAL — Educație; societate educativă; morală și educație morală	8	61
ION HOLBAN — Interpretarea — act și metodă în diagnosticul caracteristicilor de personalitate	8	22
MARIA ITU — Reflecții privind necesitatea revoluționării metodelor educației	10	8
AUGUSTIN MĂCARIE — Claritate, eficiență și suplețe în activitatea diriginților	8	55
CĂTĂLIN MAMALI — Puterea de autocunoaștere a grupului și dezvoltarea morală a personalității adolescenților	11	18
ANGHEL MANOLACHE — Festivalul național „Cîntarea României" — expresie majoră a sistemului educativ socialist din țara noastră	4	2
CĂLINA MARE — Personalitatea educatorului	6	10
STELIANA NĂSTĂSESCU-CRUCERU — Probleme psihopedagogice ale unor devieri de comportament la preadolescenți	2	17
VALERIU NEȘTIAN — Dimensiunea estetică a lecției	8	17
ION NICOLA — Sintalitatea colectivului și personalitatea elevilor	8	20
PAVEL PETROMAN, RADU PETRE — Informarea politică — mijloc important în realizarea educației comuniste a elevilor	1	19
VASILE POPEANGĂ — Dimensiunile actului educativ și complexitatea vieții sociale	3	4
VASILE POPEANGĂ — Școala și mesajele educative extradidactice	10	5
DOINA RADU — Educația umanistă a elevilor prin predarea literaturii în liceu	5	10
DUMITRU SĂLĂDE — Solicitare și angajare în dialogul educațional	8	2
PATIȚA SILVESTRU — Pasiunile din timpul liber	2	13
PATIȚA SILVESTRU — Forța modelatoare a activităților culturale de masă	7	8
O. ȘAFRAN — Raportul informativ-formativ în educația morală	6	6
MIRCEA ȘTEFAN — Caracteristici ale activității pionierești în etapa actuală	12	16
LEON ȚOPA — Principiul educației permanente în opiniile studenților unei facultăți tehnice	3	29
NICOLAE VINȚANU — Situația elementară de educație politică	11	26
DUMITRU VRABIE, ANDREI BARNA — Schimbarea atitudinii școlarilor prin condiționare	8	38

Activitatea tehnico-productivă în școală

	nr. rev.	pag.
* * * — Perfecționarea tehnologiei didactice în condițiile integrării învățămîntului superior tehnic cu cercetarea și producția	2	5
IOAN BONTAȘ — Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, o necesitate legică a dezvoltării școlii românești	1	5
GHEORGHE FLEANCU — Educația tehnologică în contextul activității pionierești	10	11
GHEORGHIȚA FLEANCU — Valori formative ale concursului de creație tehnică a pionierilor și școlarilor	11	22
TITUS BOGDAN, PETRE BĂRBULESCU, DUMITRU COPILU — Complex școlar integrat	11	50
FLORIAN IACOMI — Mijloace de stimularea interesului elevilor pentru activitățile tehnico-productive	8	35
ANDREI NOVAK — Corelarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor de liceu cu necesarul forței de muncă	6	28
PETRE RADU — Organizarea și desfășurarea practicii în perioade compacte și continue	8	32
VIORICA SPIREA — Integrarea învățămîntului cu cercetarea la lecțiile de fizică	3	26

Învățămîntul în clasele I — IV

	nr. rev.	pag.
GHEORGHE ARDELEAN, ALEXANDRU SZTUPARU — Optimizarea educației muzicale în munca simultană cu două clase	4	49
MARIA ARPĂȘTEAN, IOAN ARPĂȘTEAN — Munca diferențiată cu elevii în condițiile predării simultane	4	44
MARTIN AVRAM — Temele pentru acasă la clasa a IV-a	12	58
AURORA BADIU — Dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor prin predarea aritmeticii	3	42
ANATOLIE BÂRCĂ, DANIEL STĂUCEANU — Modalități de educare a capacității de diferențiere a sunetelor muzicale	6	44
AUGUSTA BEIAN — Valoarea formativă a activităților în completare la clasa I	1	59
ILEANA BOGA — Munca în grup, mijloc de activizare a elevilor la lecții	2	59
ALEXANDRINA BULEARCĂ — Tratarea diferențiată la clasele mici	3	50
ALEXANDRINA BULEARCĂ — Cauze ce determină însușirea defectuoasă a citit-scrisului în clasa I	11	47
TIBERIU CĂLIMAN, ANA FRÎNCU — Date experimentale privind implicațiile formative ale însușirii elementelor de teoria mulțimii în clasa I	9	51
PARASCHIVA CIULIANU — Angajarea elevului mic în activitatea de învățare	8	47
AURELIA COAȘAN — Imaturitatea școlară	11	44
ANOCA DAGMAR — Literatura în clasa I	8	49
MIHAI DIACONU — Stimularea productivității gîndirii elevilor din ciclul primar în cadrul lecțiilor de citire	10	49
TEODOR DRĂGOIU, VALERIA DRĂGOIU — Orarul-factor favorizat al succesului școlar în ciclul primant	7	41
MARIA ENĂȘESCU — Educația patriotică a elevilor mici prin conținutul lecțiilor de citire	10	46
VALENTINA FILIPESCU — Baremele minime obligatori de cunoștințe și deprinderi pentru clasa I	9	47
AURORA ILIE — Funcțiile formative ale poeziei patriotice în clasele III—IV	7	35

	nr. rev.	pag.
IONICĂ C. ILIUȚĂ — Intuiția și logica în predarea geometriei	3	45
ANASTASIE ISTRATE — Perfecționarea lecției prin intermediul magnetofonului	4	46
MIHAI KRAMAR — Analiza critică a imaginilor lacunare cu elemente de prisos și de perspicacitate	4	39
ANA LUPAȘ — Utilizarea metodelor figurative în însușirea gramaticii la clasele mici	8	51
MIHAI LUPUȘORU — Cerințe pedagogice față de temele scrise ale elevilor	8	43
RICHARD MILDT — Contribuția temelor pentru acasă la consolidarea cunoștințelor elevilor	1	62
RICHARD MILDT — Rezolvarea problemelor aritmetice la clasa I	12	63
GABRIELA MITRĂNESCU — Probleme ale predării integrate a limbii române	7	38
B. MOISEA, V. FETESCU — Considerații în legătură cu programele de caligrafie pentru liceul pedagogic și pentru învățământul primar	9	57
DUMITRU MUSTER, SOFIA PUȘCAȘU — Examinarea în ciclul primar cu teste docimologice	7	44
NICOLAE OPRESCU — Educarea creativității elevilor mici în procesul de învățământ	3	37
MARCELA PENEȘ — Stimularea creativității școlarilor mici în orele de compunere	1	58
MARCELA PENEȘ — Notarea elevilor din clasa I și aprecierea finală	7	40
M. PETEANU, M. FARCAȘ, M. PALADE, M. POP — Posibilități de depistare a copiilor deficienți mintali din clasele mici	2	55
VALENTIN SLABU — În sprijinul desfășurării activităților în completarea orelor de citit-scris	5	34
ION ȘERDEAN — Coordonate metodologice ale învățării instrumentelor muncii cu cartea	6	41
CONSTANȚA TEODORESCU — Căi de îmbunătățire a predării cunoștințelor despre natură la clasa I.	5	38
NICOLAE VERDEȚU — Observații cu privire la predarea gramaticii	4	53

Istoria școlii și gîndirii pedagogice

ȘTEFAN BĂRSĂNESCU — Școala românească și războiul pentru independență	8	6
CONSTANTIN CLISU — Orientarea activităților educative din școli către cele mai de seamă evenimente din istoria poporului nostru.	3	12
I. CREMER — Oglindirea războiului de independență în manualele de citire din trecut	1	15
ION IONAȘCU — Războiul pentru cucerirea independenței de stat a României	4	5
OCTAVIAN IONESCU — Spiru Haret și marea răscoală a țăranilor din 1907	3	15
OCTAVIAN IONESCU — Semnificația educativă a operei lui George Coșbuc consacrată războiului pentru independență	5	7
NINA JEMĂNEANU, GHEORGHE LĂZĂRESCU — Literatura inspirată din războiul pentru independență și studierea ei în școală	1	12
GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ — Contribuția cadrelor didactice, a elevilor și studenților din Transilvania la războiul de independență (1877—1878)	4	12
VALERIU NEȘTIAN — Literatura războiului de independență, factor important de educație patriotică și estetică a elevilor	4	9
ION ORGHIDAN — I.C. Petrescu și direcțiile novatoare în pedagogia românească dintre cele două războaie mondiale	12	67
GHEORGHE PĂRNUȚĂ, NICOLAE ANDREI — Școala și războiul pentru independență din 1877—1878	2	47
FLORICA RANCA, ION ILINCIOIU — Participarea tineretului școlar la marea răscoală din anul 1907	3	19
LOUIS ROMAN — Omagiu centenarului independenței (variante de lecții)	2	50
STANCIU STOIAN — Școala și educația patriotică a tineretului	5	2
GH. S. ȘTEFĂNESCU — Învățătorii gălățeni și răscoala din 1907	4	15
TEODOR TANCO — Doi profesori, autori ai nepieritoarei lucrări „Resbelulu orientale ilustratu"	12	
IOAN VLAD — Johan Heinrich Pestalozzi	4	58

Școala și pedagogia din alte țări

PAVEL APOSTOL — Confluențe și controverse în filozofia contemporană	1	65
E. G. BEGLE — Cercetări în domeniul predării matematicii în S.U.A.	6	58
MATEI CERCHEZ — Modalități de îmbinare a studiului cu munca productivă în învățământul cubanez	7	55
DUMITRU COPILU — Preocupări actuale ale școlii și pedagogiei sovietice	1	69
CONSTANTIN CRIȘAN — Școala poloneză din mediul rural	7	53
FRED MAHLER — Sociologia educației și învățământului în căutarea obiectului de studiu	3	57
STELIANA NĂSTĂSESCU — Școala și pedagogia sovietică la cea de-a 60-a aniversare a Marii Revoluții Socialiste din Octombrie	11	55
F. G. PANACIN — Etapa actuală de dezvoltare a școlii de cultură generală sovietică	11	58
LAZĂR VLĂSCEANU — O teorie structuralistă privind relația dintre sistemul de învățământ și modul de producție capitalist	5	51

Profiluri

ANDREI BĂRSESCU — Fluxul modelator al unei școli tinere	8	59
GEORGE CIUDAN — Tinerețea unei școli bătrîne	5	55
VISTIAN GOIA — Școală și microuzină. Grupul școlar transporturi Cluj-Napoca	6	48
DUMITRU COPILU — Un experiment pedagogic la scara întregii școli.	3	53
GEORGE NESTOR — Școala generală din Vitănești	1	55
GEORGE NESTOR — Liceul industrial de construcții din Bacău	2	45
GEORGE NESTOR — Tradiție și inovație la Liceul industrial nr. 9 din Craiova	4	56

Cronica vieții științifice

PETRE BĂRBULESCU, ANTON VASILESCU — A II-a Conferință a pedagogilor din țările socialiste	7	58
I. CREMER — Bicentenarul Liceului pedagogic din Năsăud	7	61
V. CREȚU, M. DIACONU, S. FUMĂREL — Creativitatea în domeniul mijloacelor de învățămînt (sesiuni județene de comunicări științifice)	10	58
ION ORGHIDAN — O prestigioasă manifestare științifică	1	76

	nr. rev.	pag.
VICTORIA POPOVICI — O expoziție dedicată războiului de independență la Liceul „Nicolae Bălcescu" din Craiova	4	43
ANTON VASILESCU — Manifestare științifică de prestigiu — schimb rodnic de idei	5	58
NICOLAE VINȚANU — Dezbateri despre școala viitorului	7	60

Cărți-idei

MAGDALENA BANTO — „Pedagogiai Szemle"	4	55
EMIL BĂLDESCU — Originalitatea manualelor școlare	4	60
GHEORGHE BOBOC — Deficiența mintală și procesul învățării de *Constantin Păunescu*	6	63
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — Părinți vitregi — părinți buni de *Florica Popescu*	2	8
LĂCRĂMIOARA CIUNTU — Acțiune și educație — coordonatori *Ion Strachinaru, Stelian Chiriac*	8	8
ION CODRU — Manualul de „Cunoștințe economice", un valoros instrument de lucru pentru elevi	1	73
VLADIMIR CONSTANTINESCU — Personalitatea abordată matematic de către R. B. Cattel, metode de prelucrare la calculator a datelor, un etalon experimental românesc de *C. Zahirnic, A. Jula, C. Cotor*	3	7
DUMITRU COPILU — „Vaprosî stravnîtelnoi pedagoghiki"	8	62
I. CREMER — Antologie des pedagogues français contemporains" de *J. Cambon, R. Delchet, L. Lefevre*	6	9
CONSTANTIN CRIȘAN — Unitatea pedagogiei contemporane ca știință de *Ștefan Bârsănescu*	2	62
ECATERINA CSENGERI — Metode de învățământ de *Ioan Cerghit*	3	62
MARIA ENĂȘESCU — Îndrumător metodic de *Elvira Crețu* și colab.	7	11
GHEORGHE FLEANCU — Studentul de azi, profesorul de mîine	6	40
GHEORGHIȚĂ FLEANCU — Tradițiile revoluționare ale organizației pionierilor de *Mircea Ștefan*	10	4
L.G. — Elev bun, elev slab de *Michel Gilly*	5	17
VISTIAN GOIA — Curentul cultural de la „Contemporanul" de *Z. Ornea*	11	12
IOANA HERSENI — Motivația învățării școlare. Studii asupra preadolescenței de *Doina Vintilescu*	10	62
FLORIAN IACOMI — Cît poate fi solicitat copilul în procesul pedagogic de *Edith Ockel*	7	7
ANA MARIA ICHIM — Definir les objectifs de l'education de *Viviane* et *Gilbert de Landsheere*	10	15
OCTAVIAN IONESCU — Istoria științelor în România. Psihologia de *Al. Roșca* și *M. Bejat*	10	62
V. LAZĂR — Liderii în dinamica grupurilor de *Adrian Neculau*	7	63
AUGUSTIN MACARIE — Simbolism, modernism, avangardism de *Ion Mihuț*	1	74
AUGUSTIN MACARIE — Bunici-părinți-copii de *George Nestor*.	11	
IOAN MIHUȚ — Scrisori de acreditare de *George Șovu*	5	13
GABRIELA MITRĂNESCU — Construirea realului la copil de *Jean Piaget*	3	36
OCTAVIAN MÎNDRUȚ — Școala românească din părțile Aradului în perioada 1867—1918 de *Vasile Popeangă*	5	62
MARIA MOLDOVEANU — Elevii și biblioteca publică	8	62
GEORGE MUNTEANU — Fenomenul arghezian de *Alexandru Bojin*	1	68
ADRIAN NECULAU — Metamorfozele lumii interioare de *Vasil-Favelcu*	3	63
ANA NEGULESCU — Evaluarea continuă a elevilor și examenele de *Gilbert de Landsheere*	1	75
COSTACHE OLĂREANU — Cum să învețî de *Ioroslaw Rudnianski*	6	31
ION ORGHIDAN — Organizarea și conducerea activității seminariale în învățămîntul universitar de *I. Cremer*	8	42
VALERIU OROS — Învățămîntul formativ prin procedee logico-matematice cu referiri speciale la gramatică de *Letiția Pintea*.	2	16
EMIL PĂUN — Aspecte sociale ale educației	3	18
PELAGHIA POPESCU — Evaluarea sistemelor și a proceselor educaționale — coordonator *V. Krasnaseschi*	3	61
CEZARA POPOVICI — Probleme de biologie umană de *V. Sălleanu* și *I. C. Voiculescu*	3	11
VICTORIA POPOVICI — Spiru Haret de *Șerban Orăscu*	2	54
VICTORIA POPOVICI — Istoria învățămîntului din Oltenia de *N. Andrei* și *Gh. Pârnuță*	11	49
MARIAN RADU — Abordarea comparativă în pedagogie de *Vasile Iliescu*	3	62
DUMITRU SĂLĂDE — Tendințe contemporane ale orientării școlare și profesionale de *Mihai Ghivirigă*	2	61
DUMITRU SĂLĂDE — Obiectul și sistemul științelor pedagogice de *T. Pardel, J. Kasco*	9	63
SABIN SĂLĂGEA — Genetica inteligenței de *J. Larmat*	11	62
DINA SOARE — Stilul de muncă și personalitatea comandantului — instructor de pionieri de *Gheorghița Fleancu* și *Gheorghe Fleancu*	6	63
DINA SOARE — Tehnologia procesului de învățămînt	8	64
ȘTEFAN SOROCEANU — Considerații privind Olimpiada de limba română (etapa pe localitate)	5	60
TOMA STAN — Probleme actuale ale medicinei educației fizice și sportului	1	76
STANCIU STOIAN — O istorie a pedagogiei universale și românești de *Ion Gh. Stanciu*	12	74
ION STRĂCHINARU — Cu privire la recenzia „Observații la un curs de didactică generală".	10	63
EMILIA SUCIU — Sistemul școlar de *Tadeusz J. Wiloch*	8	45
LEON ȚOPA — Învățămîntul politehnic în școala românească de *Maria Miclescu*	5	61
VASILE N. UȚĂ — Dicționar de termeni literari — coordonator *Al. Săndulescu*	3	56
ION VERDEȘ — Povestea lui Archirie filozoful de *C. Ciuchindel*	4	63
NICOLAE VINȚAN — Fundamentele sociale ale pedagogiei de *Thyge Winther Jensen*	5	57
VICTOR VIȘINESCU — Opinia publică și democrația socialistă de *Aurelian Bondrea*	9	62
VICTOR VIȘINESCU — Studierea literaturii române în liceu de *Viorel Alecu*	12	62
IOAN N. VLAD — Învățători și profesori în revoluția de la 1848 — de *Gheorghe Pârnuță*	2	12
IOAN N. VLAD — Cronica pedagogică de *Toma Cocișiu*	5	50
K. VLADIMIR — Tezaur de descriptori în domeniul educației și învățămîntului de *Georgeta Lăzărescu*	6	62
LAZĂR VLĂSCEANU — Prelegeri pedagogice de *J. F. Herbart*	3	41
SIMONA VORNICESCU, LAZĂR VLĂSCEANU — Curs de psihologie generală de *Paul Popescu-Neveanu*	7	64

(*Urmare din pag. 74*)

Foarte mult interdisciplinar, mai ales cînd e vorba de educație.

O altă considerație care ni se relevă din lectura celor douăsprezece capitole ale lucrării privind structura ei diacronică, este faptul că ea urmărește cu atenție și perseverență apariția unor cerințe educaționale dictate de concretul istoric, de faptele prin care se manifestă, de instituțiile pe care le determină. În cadrul dictat el însuși de evoluția ideilor (reflectarea realităților istorice în conștiința educațională, tot mai științifică), aceasta se evidențiază destul de limpede în apariția noilor categorii ale noii științe, ca și în continuarea unor teorii, mai mult sau mai puțin originale, din care, cum era și firesc, autorul reține numai pe cele mai importante și cu efect în continuitatea istorică. Atît pentru pedagogia universală, cît și pentru cea românească. Așa s-a procedat și se procedează bine, în general.

În încheiere, vrem să menționăm — cum o face și autorul — că, luată în ansamblul ei, lucrarea *O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900*, folosind principial și judicios experiența istoriografiei pedagogiei românești și străine, contribuie eficient și clar la reconsiderarea (în primul rînd pentru învățămîntul pedagogic) a istoriei științei respective, reținînd cu grijă atît ceea ce e peren în ea, cît și ceea ce e progresist pentru un moment dat. Iar momentul e aproximativ același pretutindeni. Cu mici avansuri sau uneori rămîneri în urmă: „Și în România, ca și în celelalte țări, unei teorii pedagogice, care vedea în educație motorul dezvoltării sociale i se opunea concepția marxistă care, fără a nega rolul activ al educației în viața socială, lega însăși transformarea ei de transformarea pe cale revoluționară a societății" (p. 361).

Stanciu STOIAN

VASILE BUNESCU L'indivudalisation de l'instruction et de l'education, une voie vers l'accroissement de l'efficience didactique.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, N° 12, pp. . . . .

Ayant constaté que l'on ne saisit pas la signification correcte de la diversification, de la différenciation et de l'individualisation, l'auteur commence par élucider ces termes à la lumière de la pratique scolaire. Il démontre ensuite que l'orientation pédagogique associée à celle qui vise l'apprentissage par la recherche, ainsi que l'individualisation, peut porter des fruits surtaut en direction d'un enseigmement formatif.

IOAN CERGHIT Le lycée de nos jours, un lycée de l'humanisme de la science, de la technique, du travail et de la création.

Revista de pedagogie, Bucarest, 1977, N° 12, pp. . . . .

La réorganisation de l'enseignement secondaire attribue au lycée une finalité humaniste de développement multilateral de la personalité et une finalité économojoihdre de la meilleure maniére la formation de culture générale et la préparation professionnelle.

VASILE BUNESCU **Individualised Instruction and Education, a Way of Raising the Efficiency of Teaching.**

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, N° 12, pp. . . . .

Starting from the fact that the correct meaning of diversification, differentiation, and individualisation has not been grasped, the author mahes these terms clear on the ground of school practice. Then he shows how an association of the pedagogical orientation, the one concerned with learning through research and individualisation, may bear fruit especialy in the field of formation.

IOAN CERGHIT The Upper Secondery School Todeay, a School of the Humanism of Science and Technology, of Work and Creation.

Revista de pedagogie, Bucharest, 1977, N° 12, pp. . . . .

The reorganisation of secondary education assigns to the upper secondary school a Twofold end : a humanist end of manysided personal development, and an economic end of vocational training of the prospective school-leavers. The paper dwells on the need to combine in the best manner the general education with the vocational training.

ВАСИЛЕ БУНЕСКУ Индивидуализациа инструкции и воспитания, путь повышения эффективности дидактического процесса

Журнал по педагогике, Бухарест, 1977, нр. 12, стр.

Исходя с констатирования, что правильный смысл диверсификации, дифеpенциации, индивидуализации не выявился, автор уясняет прежде всего эти понятия, на основе школьной практики. Он демонстрирует затем, что соединяя педагогическую ориентацию с той, смотря обучение через исследование и индивидуализацию, эта имеет возможноси принести пользу особенно в направлении формативного образования.

ИОАН ЧЕРГХИТ Нынешний-лицей, лицей гуманизма, науку н техники, труда и творчества

Журнал по педагогике, Бухарест, 1977, нр. 12, стр.

Переорганизование лицеального образования приписывает лицею двойную цельы гуманную-многоразвитой личности и экономическую-профессиональной квалификации будущих баккалавров. В этой перспективе статья подчеркивает необходимость сочетаня общекультурной формации с профессиональной подготовкой.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

Sommaire/Contents/Содержание

nr. 12/1977

* * * Un ample et entrainant programme d'élévation de la Romanie sur les hautes cimes de la civilisation et de la cultur socialistes • **Suzana Gâdea,** Le 25-e anniversaire de la Revue de pedagogie.
Vasile Bunescu, L'individualisation de l'instruction et de l'èducation, une voie vers l'accroissement de l'efficience didactique • **Ioan Cerghit,** Le lycée de nos jours, un lycee de l'humanisme de la science, de la technique du travail et de la creation • **Mircea Ştefan,** Traits caractéristiques de l'activité des pioniers dans l'étape actuelle • **Elena Cioată,** La perssonalité et l'apprentissage social • **S. Marcus, A. Catina, N. Filoteanu, T. David, A. Predescu,** La connaissance empatihique, aptitude des professeurs (recherche expérimentale) • **Georgeta Dan-Spânoiu,** La motivation de l'apprentissage — distribution et effets • **Ion T. Radu,** La différenciation de l'instruction par l'activité de groupe • **Aurelia Turcu,** Le rôle de l'instruction dans la formation, chez les élèves, des capacités d'opérer avec des concepts et rapports spatiaux • **Georgeta Munteanu,** Nouveaux aspects méthodologiques de la leçon de latin • **Viorel Sarca,** L'efficience de l'emploi des algorithmes pour enseigner la chimie à l'ècole • **Bibiana Mânzat, Ion Mânzat,** Procédés psychopédagogiques de stimuler l'apprentissage de la géométrie par les élèves à déficit mental • **Martin Avram,** Les devoirs à domicile dans la 4-a annèe du primaire • **Richardt Mildt,** La solution des problèmes d'arithmétique dans la I-e année • **Teodor Tanco,** Deux professeurs, auteurs de l'immortel ouvrage „La guerre orientale ilustrée" • Livres — Idées

* * * A For — reaching and Inspiring Program for Raising Romania to the High Peahs of Communist Civilization and Culture • **Suzana Gâdea,** The 25 th. Anniversary of the Journal of Pedagogy.
Vasile Bunescu, Individualised Instruction and Education, a Way of Raising the Efficiency of Teaching • **Ioan Cerghit,** The Upper Secondary School Today, a School of the Humanism of Science and Thchnology, of Work and Creation • **Mircea Ştefan,** Features of the Pioneers Activity at the Present Stage • **Elena Cioată,** personality and Social Learning • **S. Marcus, N. Catina, N. Filoteanu, T. David, A. Predescu ;** Empathic Knowledge, a Teacher Aptitude (Expereimental Research) • **Georgeta Dan-Spînoiu,** Learning Motivation. Distribution and Effects • **Ion T. Radu,** The Differentiated Instruction by Group Activity • **Aurelia Turcu,** The Role of Instruction in Developing the Pupils'Capacity to Operate with Spatial Concepts and Relationships • **Georgeta Munteanu,** New Methodological Aspects of the latin Classes • **Viorel Sarca,** The Efficiency of Using Algorithems in the School Teaching Chemistry • **Bibiana Mînzat, Ion Mînzat,** Psychopedagogical Procedures for Stimulating the Learning of Geometry with Mentally Deficient Pupils • **Martin Avram,** Homework in grade 4 • **Richard Mildt,** Solving Arithmetic problems in Grade 1 • **Teodor Tanco,** Two Teachers, Authors of the „Illustrated Oriental War" • Books — Ideas.

Просторная и вдохновляющаяся программа повышения Румынии на высоких вершинах цивилизации и коммунистической культуры • СУЗАНА ГЫДЯ, Журнал по педагогике на 25—ой годовщине.

ВАСИЛЕ БУНЕСКУ, Индивидуализация инструкции и воспитания, путь повышения эффективности дидактического процесса • ИОАН ЧЕРГИТ, Нынешний лицей-лицей гуманизма, науки и техники, труда и творчества • МИРЧА ШТЕФАН, Характеристики пионерской деятельности в настоящем этапе • ЕЛЕНА ЧОАТЭ, Личность и социальное обучение • С. МАРКУС, А. КАТИНА и сотрд., Эмпатическое познание, свойство способности преподавателей • Г. Д. СПЫНОЮ, Мотивирование для обучения. Размещение и эффекты • И. Т. РАДУ, Диференциация инструкции через деятельность по группам • А. ТУРКУ, Родь инструкции в формировании способностей оперировать с концептами и пространственными отношениями у учеников • Г. МУНТЯНУ, Новые методологические аспекты на уроках по латынскому языку • В. САРКА, Эффективность использования алгоритмов в преподавании химии • Б. МЫНЗАТ, И. МЫНЗАТ, Психопедагогические способы стимуляции обучения геометрии учениками с умственными недостатками • М. АВРАМ, Домашние задания в IV-ом классе • Р. МИЛЬДТ, Решение арифметических проблем в 1-ом классе • Т. ТАНКО, Два преподавателя-авторы немеркнущего творчества • КНИГИ-ИДЕИ

Folosiți serviciile librăriei „Cartea prin poștă"

Doriți să vă procurați ultimele apariții editoriale sau anumite cărți de literatură beletristică și de specialitate care vă interesează ?

Trimiteți o carte poștală cu titlurile respective, indicînd adresa dv. exactă, Librăriei „Cartea prin poștă" din București, str. Nuțu Ion nr. 8–12, sectorul 6, cod 76324. Plata se face la primirea coletului.

Rapid, practic, modern
„Comerțul prin corespondență"

vă oferă posibilitatea de a procura, prin poștă, unele articole de îmbrăcăminte, de uz casnic, electrotehnice etc.

Comanda se expediază în scris pe adresa : Universalcoop – Comerțul prin corespondență, București, str. Vulturi nr. 31, sectorul 4, cod 74123.